



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал **НОМІNUM**



№2

2025 год



УДК 37.013.43

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ КОММЕНТИРОВАНИЕ:
«ПОУЧЕНИЕ» ВЛАДИМИРА МОНОМАХА

Архинова С.В.

главный библиотекарь,

Государственная публичная историческая библиотека России

г. Москва

mut-nedjemt@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются приемы использования культурно-исторического комментирования средневекового текста с целью расширения культуроведческой компетенции учащихся и развития у них познавательного потенциала через семантику неясных слов и словосочетаний. Язык является универсальным средством погружения в пространство прошлого и приобщения к высшим ценностным смыслам национальной культуры. Анализ языковых средств источника позволяет избегать поверхностных обобщений, раскрывать имплицитные текстовые смыслы, демонстрировать диалектику общественных процессов, способствуя формированию у учащихся диалектического мышления и понимания отечественной культуры. Культурно-историческое комментирование, основанное на принципах изучения лексики в образовательно-познавательном аспекте в связи с духовной и материальной культурой России, позволяет углубить понимание событий, представленных в других учебных текстах. «Поучение» Владимира Мономаха вобрало в себя многие аспекты социальных отношений и книжной культуры, княжеской повседневности и морально-этических норм, духовных ориентиров и элементов двоеверия, что делает этот текст богатейшим информационным источником своей эпохи.

Ключевые слова. Древнерусская литература, Владимир Мономах,

«Поучение», анализ текста, лексика, семантика, имплицитные смыслы.

CULTURAL AND HISTORICAL COMMENTARY: USING THE EXAMPLE OF
VLADIMIR MONOMAKH'S "INSTRUCTION"

Arkhipova S.V.

chief librarian

State Public Historical Library of Russia

Moscow

mut-nedjemt@yandex.ru

Abstract. The article discusses the techniques of using cultural and historical commentary of a medieval text, in order to expand the cultural competence of students and develop their cognitive potential through the semantics of obscure words and phrases. Language is a universal means of immersion in the space of the past and familiarization with the highest values of national culture. The analysis of the linguistic means of the source allows avoiding superficial generalizations, revealing implicit textual meanings, demonstrating the dialectic of social processes, contributing to the formation of dialectical thinking and understanding of Russian culture among students. Cultural and historical commentary, based on the principles of studying vocabulary in an educational and cognitive aspect in connection with Russian spiritual and material culture, allows you to deepen the understanding of events presented in other educational texts. Vladimir Monomakh's "Teaching" incorporated many aspects of social relations and book culture, princely everyday life and moral and ethical norms, spiritual guidelines and elements of double faith, which makes this text the richest information source of its era.

Keywords. Old Russian literature, Vladimir Monomakh, "Instruction", text analysis, lexicon, semantics, implicit meanings.

Введение. В обучении истории большое значение имеют документальные источники, которые в отрывках и адаптированных переводах используются при объяснении новых тем и в текущей учебной деятельности. Это позволяет

педагогу речевыми средствами воссоздавать картины прошлого и дополнительно иллюстрировать их – «расцветивать» – за счет описаний, оставленных современниками и непосредственными участниками событий. Документальные источники также дают возможность наглядно демонстрировать диалектику общественных явлений, способствуя формированию у учащихся диалектического мышления. Именно на основе соединения теоретического учебного материала и документальных источников в обучении истории осуществляются принципы научности (анализ, сопоставление, синтез), объективности и историзма.

Акцент на духовную и культурную жизнь людей прошлого, призванный выработать у учащихся объективно-оценочное отношение к процессам общественного развития и восприятию отдельных личностей в истории, побуждает педагога активнее использовать документальные источники, но для этого он должен обладать компетенцией работы с текстом, ибо раскрытие смыслов произведений далеких эпох и культур требует не только понимания, но и «глубокого проникновения в духовный мир человека – представителя и носителя той или иной культуры» (Челышев, 1999, с. 260).

К сожалению, вынесение документальных источников в приложения к параграфам учебников лишает их самостоятельной смысловой нагрузки, препятствуя приобретению целостного навыка работы с учебной информацией. Поэтому целесообразно разбирать на занятиях лексические средства этих текстов, особенно связанные с ключевыми событиями и/или поворотными этапами исторического процесса, как самостоятельные объекты познания: к этой группе памятников относится, например, «Поучение» Владимира Мономаха, разбор которого требует разъяснения многочисленных элементов (аспектов, нюансов) социальной культуры и культуры повседневности, которыми насыщен текст. Для этого, в зависимости от вида информации, представленной в текстовом фрагменте (наказы, положения, тематические рассуждения, пр.), педагог может использовать как краткий (словарное значение отдельных слов и словосочетаний), так и более расширенный комментарий (семантические связи

элементов текста).

Постановка проблемы. Выявление возможностей использования культурно-исторического комментирования средневекового текста для эффективного влияния на развитие познавательного потенциала обучающихся.

Вопросы исследования.

- Как использовать средства языка для погружения учащихся в пространство отечественной культуры и приобщения их через язык к высшим ценностным смыслам?

- Как на основе культурно-исторического комментирования средневекового текста выявить семантику неясных слов и словосочетаний, не просто раскрыв их значение, но одновременно расширив культуроведческую компетенцию учащихся?

Целью данного исследования является культурно-историческое комментирование средневекового текста как средства ознакомления обучающихся с отечественной культурой через документальный источник; методы исследования обусловлены проблемой и целью исследования: текстологический и языковой анализ документального источника для раскрытия заложенных в нем имплицитных смыслов.

Выбор текста «Поучение» Владимира Мономаха (создавался с 1117 по 1125 гг.) обусловлен не только богатой стилистикой языка, но и тем значением, которое придается ему в пространстве отечественной культуры: «Поучение» связывают с идеями панэтизма русской средневековой философской мысли (Громов, 1997, с. 127-134) и с истоками отечественной политической идеологии: «К деятельности этого правителя мы возводим целый сонм важнейших новаций, сложивших корневую структуру русской религиозности, книжности, летописания, архитектуры, законодательства, политики, территориального оформления и прочего» (Хрусталева, 2021, с. 32). Благодаря этим факторам, а также глубине этических и моральных наставлений Мономаха, текст является знаковым произведением в ряде школьных дисциплин и при разборе требует от педагога применения навыков аспектного анализа. Культурно-историческое

комментирование, основанное на принципах изучения лексики в связи с духовной и материальной культурой, позволяет через семантику освещать нюансы описания событий той или иной эпохи. В данном исследовании использованы приемы установления значений отдельных лексических единиц, определения стилистической цели семантически неясных слов и анализа речевого колорита.

«Поучение» представляет собой монологический текст, составленный от лица князя и адресованный его детям, сохранившийся в единственном списке, в составе Лаврентьевской летописи, где он помещен под 1096 г. Текст разделяется на несколько самостоятельных фрагментов: преамбулу, свод изречений, учительную часть («грамотицу»), автобиографию князя и его письмо двоюродному брату и политическому противнику Олегу Святославичу Черниговскому, причем автобиография и письмо не имеют аналогов в отечественной литературе XI-XII вв. В жанровом отношении текст представляет собой духовную грамоту, то есть морально-этическое и политическое наставление сыновьям, составленное автором незадолго до кончины.

Установление значений отдельных лексических единиц

Отдельные лексические единицы – например, обозначения этических категорий, на первый взгляд представляются совершенно ясными, однако в языке XI-XII вв. их значение отличалось от современного. Например, это касается лексемы «добро» с ее производными: «Добро же творя, не ленитесь ни на что доброе, прежде всего к церкви: пусть не застанет вас солнце в постели. Так поступал отец мой блаженный и все добрые мужи совершенные (Добрѣ же творяще, не мозите ся лѣннити на нак что же доброе, первое к церкви: да не застанеть вас солнце на постели; тако бо отець мой дѣяшет блаженный и вси добриимужи свершении)» [464-465]. Смысл этого высказывания заключается в представлении поведенческого паттерна или образца, следовать которому говорящий призывает своих коммуникантов. Но в XI-XII вв. словом «добро» обозначали не общую нормативно-ценностную категорию, а совершенно конкретные мировоззренческие установки: «благотворение», «благодеяние»

(Словарь, 1867, I, с. 329), «богатство» (Бахилина, IV, 1977, с. 258), а его производное «доброе» означало «имущество» (Бахилина, IV, 1977, с. 258). Глагол «лениться» семантически был связан не с бездействием, как в современном языке, но со значением «поступать нерадиво, неприлежно» (Словарь, 1867, II, с. 271), то есть относился к глаголам действия, одновременно придавая этому действию качественный оттенок.

Если соединить вместе эти лексемы, то смысл дидактической единицы сводился к призыву регулярно делать щедрые подношения церкви для обретения общественного признания: прилагательное «совершенный» прилагалось к человеку, «имеющему все потребные к чему-либо качества; исполненному всех добродетелей» (Словарь, 1867, IV, с. 170). Объединение в одной фразе «всех добрых мужей» с отцом Мономаха, великим князем киевским Всеволодом Ярославичем, указывает, что словосочетание относилось не к любым праведникам, но исключительно к правителям – и конкретно к тем из них, которые отличались религиозностью и щедростью к церкви.

В этом отношении примечательно, что такое вроде бы абсолютно христианское по духу наставление не лишено оттенка язычества. В XI-XII вв. все еще сохранялись языческие представления о разделении людей на любимцев богов – «богатых» (занимавших высшие ступени в структуре общества) и отверженцев богов – «убогих» (низко стоявших в иерархии общественных отношений). (Сиповский, 1911, с. 75). Отсутствие нравственного содержания в такой оценке человека восполнялось идеей судьбы (рока), которая определяла весь ход человеческой жизни. В рамках этой двухчленной структуры к «добрым мужам совершенным» в «Поучении» контекстно относятся князья, отмеченные богом богатые и наделенные всеми добродетелями благотворители.

Однако добродетель не была эквивалентна святости. «Добродетель» означала «благодеяние, благотворение» (Словарь, 1867, I, с. 329), выступая синонимом к слову «добро», то есть субстантивированно лексема «добродетель» принадлежала к лексико-семантической группе действия (делать благо, творить благо), а «святость» – к группе качества и состояния: святой = непорочный,

непогрешимый (Словарь, 1867, IV, с. 109). Путь к святости лежал через добродетель, но не всякий добродетельный человек достигал святости. В этом отношении показателен эпитет «блаженный», который Владимир Мономах прилагает к своему отцу, умершему в 1093 г. Этим князь не приписывал отцу лик святости, как можно было бы подумать, поскольку эпитет прилагался не только к святым, но и к умершим в значении «покойный, почивший, блаженной памяти» (Бахилина, I, 1975, с. 232).

Примечательно, что глагол «лениться» в контексте данной дидактической единицы раздвигает поле-пространство речевого акта, логически привлекая в него отвлеченный образ антиидеала (того, кто не прилежен на доброе и не становится ни совершенным мужем ни блаженным). Глагол концептуализирует речевой акт таким образом, что в фокусе внимания оказывается не отношение между говорящим и его адресатом, а отношение между говорящим и «другими коммуникантами»: антиидеалом и общественным признанием.

Таким образом, общий смысл рассматриваемой дидактической единицы можно представить следующим образом: следует активно заниматься благотворительностью и щедро одаривать церковь, чтобы войти в число отмеченных богом «совершенных мужей» и оставить после себя блаженную память.

Определение стилистической цели использования семантически неясных слов и выражений

Понятие стилистической цели можно определить как выявление речевой организации языковых средств, способствующей выражению концепции и замысла автора. Для определения магистральной авторской мысли в «Поучении» интересно рассмотреть лексему «время» с цепочкой связанных с ней по смыслу самостоятельных слов: день, ночь, лето, осень, зима, весна, год, месяц, утро, день, ночь, пр. Семантическая неопределенность лексемы выявляется через сравнение с относящейся к ней тематической группой, что позволяет говорить о концепте времени в тексте.

В XI-XII вв. понятие времени определялось как «последование,

продолжение бытия вещей» (Словарь, 1867, I, с. 173). В «Поучении» это слово встречается лишь однажды, что свидетельствует о его нехарактерности для функциональной системы понятийных категорий языка: «А врозь перебил их в то время около двух сот лучших мужей (По чередам избъено не съ 200 в то время лѣпших)» (470-471). Выражение «в то время», по-видимому, сравнительно недавно закрепилось в разговорном языке образованных людей Киева, «как заимствование из церковнославянского и уже обрусевшее» (Якубинский, 1949, с. 11), но в широкий обиход еще не вошло.

К наиболее частотным обозначениям времени в «Поучении» относятся тематические группы слов, маркировавшие отдельные отрезки времени, включая времена года и суточные периоды.

«Той же зимой послали меня в Берестье братья на пожарище, что поляки пожгли» («Тое же зимы тои посласта Берестию брата на головнѣ, иде бяху ляхове пожгли») (464-465);

«Затем ходил... в Сутейске мир заключить с поляками. Оттуда опять на лето во Владимир» («Та идохъ... на Сутейску мира творить с ляхы. Оттуда паки на лѣто Володимерю опять») (464-465);

«Ходил я за Глогов до Чешского леса, и ходил в земле их четыре месяца» («Ходивъ за Глоговы до Чешьскаго лѣса, ходивъ в земли ихъ 4 мѣсяци») (464-465);

«И в том же году и сын родился у меня старший, новгородский» («И в то же лѣто и дѣтя ся роди старѣйшее новгородское») (464-465);

«А оттуда ходил я в Туров, а на весну в Переяславль» («Та оттуда Турову, а на весну та Переяславлю») (464-465);

«И я опять пошел в Смоленск, а из Смоленска той же зимой в Новгород; весной – Глебу в помощь. А летом с отцом – под Полоцк, а на другую зиму со Святополком под Полоцк» («И язъ паки Смолиньску, а и-Смолиньска той же зимѣ та к Новугороду; на весну Глѣбови в помочью А на лѣто со отцемъ подъ Полтескъ, а на другую зиму с Святополкомъ подъ Полтескъ»), пр.

В этих высказываниях содержатся перечисления событий без указания

даты, то есть сообщается последовательность эпизодов, без конкретной временной привязки. Совершенно очевидно, что коммуникативной цели автора это никак не нарушало: именно так в XI-XII вв. воспринимался ход времени. Более детально в «Поучении» отражено суточное время, где каждый отрезок оказывается маркирован видами деятельности и личными молитвами князя.

Стилистическая цель высказывания «пусть не застанет вас солнце в постели» сводится к наставлению рано приступать к повседневной деятельности, то есть относится к распорядку дня говорящего. Солнце как источник света ассоциативно связывалось с активностью, расторопностью, жизнью (Бахилина, 26, 2004, с. 129-130), а постель – с бездеятельностью, болезнью и смертью (Бахилина, 17, 1991, с. 236-237). Метафорически свет воспринимался как начало божественное, нравственное, а тьма – как начало бесовское, греховное. То есть активность на протяжении всего светового дня ассоциировалась с неким духовным стандартом, который связывал человека с богом, а бездеятельность – с бесами или дьяволом. Выявление речевой организации языковых средств, способствующих выражению концепции и замысла автора, является одним из главных видов работы с текстом документального источника. Поэтому так важен набор речевых средств Владимира Мономаха, маркировавший для него цикличность суточного круга.

«На заутрене воздавши Богу хвалу, потом на восходе солнца и увидев солнце, с радостью прославить Бога и сказать: «Просвети очи мои, Христе Боже, давший мне свет твой прекрасный» («Заутреннюю отдавше Богови хвалу, и потом солнцю въсходящую, и узрѣвше солнце, и прославити Бога с радостью и рече: «Просвѣти очи мои, Христе Боже, иже даль ми еси свѣтъ твой красный!»)» [464-465]. В этом речевом акте заключен парафраз четвертого стиха из двенадцатого псалма Давида: «Просвети очи мои, да не усну я сном смертным» [Псалтырь 12:4]. «Свет прекрасный» русского князя выступает риторическим противопоставлением «сна смертного» Давида, то есть тьмы, фигурально воплощая антитезу жизни и смерти. Контрастная противоположность света и тьмы – одна из наиболее частотных в агиографической литературе, где «свет

воспринимался как высшее, Божественное, нравственное начало, как святость, непогрешимость, духовное величие и слава, источник Божественной мудрости и благодати, нравственная опора и утешение» (Балашова, 1997, с. 114). «Тьма в этом контрастном противопоставлении воспринимается как начало бесовское, еретическое, связанное с безверием, греховными заблуждениями, помыслами и соблазнами, с неспособностью понять Божественную истину, как утрата нравственных ориентиров и, как следствие, нарушение безмятежного, гармоничного состояния человеческой души» (Балашова, 1997, с. 114).

Смена дня и ночи отмечалось личными молитвами Мономаха. Если на рассвете князь молился о «просветлении очей», т.е. об осознании мира, который становится видимым благодаря восходу солнца, то с наступлением ночи – о прощении скопившихся за день грехов: «Не пропускайте ни одной ночи, – если можете, поклонитесь до земли... Не забывайте этого, не ленитесь, ибо тем ночным поклоном и пением человек побеждает дьявола, и что нагрешит за день, то этим человек избавляется (Не грѣшите ни одну же ночь, аще можете, поклонитися до земли... А того не забывайте, не лѣнитесь, тѣмъ бо ночным поклоном и пѣньем челоуѣкъ побѣждает дьявола, и что в день согрѣшитъ, а тѣмъ челоуѣкъ избывается)» (4, I, с. 462-463]. О точности авторской формулировки относительно пения свидетельствует другое высказывание: «если других молитв не умеете сказать...». Значит ли это, что в дневное время суток молитвы читались или произносились, а ночью – пелись? В XI в. культура церковного пения получила широкое распространение на Руси (Ивакин, 1901, с. 113-114). О том, что Мономах владел этой культурой, свидетельствует митрополит Никифор, который в своем послании к нему говорит: «возьми третий псалом первого часа, который является сотым, и внимательно пой его (курсив мой – С.А.): «Милость и суд воспою Тебе, Господи». Он есть истинный пример царского и княжеского образа» (Никифор, 2007, с. 268).

Начиная день с языческого моления о свете как источнике животворящей силы, Мономах заканчивал его христианской молитвой о прощении накопившихся за день грехов, но для него в этом не было никакого

противоречия: в условиях двоеверия XI-XII вв. к архаичной мифо-поэтической традиции обращались, возможно, даже чаще, чем к христианской духовности, к тому же соединение христианства с популярными элементами язычества сближало Мономаха с широкими социальными слоями.

Личные молитвы Мономаха маркировали не только суточные циклы, но и виды его деятельности на протяжении дня: «Господи, прибавь мне год к году, чтобы впредь, в остальных грехах покаявшись, исправил жизнь свою». Так я хвалю бога и тогда, когда сажусь думать с дружиною, или собираюсь творить суд людям, или ехать на охоту или на сбор дани, или лечь спать («Господи, приложи ми лѣто къ лѣту, да прокъ, грѣховъ своих покаявсья, оправдивъ животь», тако похваляю Бога! И сѣдше думати с дружиною, или люди оправливати, или на ловъ ѣхати, или поѣздити, или лечи спати)» (464-465). В этом речевом акте отразилась особенность русской языковой картины мира, которая заключалась в том, что «языковое обозначение времени суток в значительной степени определялось деятельностью, которая его наполняла. День заполнен деятельностью; утро начинает дневную деятельность, а вечер кончает; ночь – это как бы «провал», перерыв в деятельности» (Зализняк, 2012, с. 57). Личная молитва, сочетавшая формулу славословия с неявной просьбой о содействии, близка языческим требам, поэтому ее принадлежность к вербально-концептуальной форме мифорелигиозного сознания двоеверия очевидна.

Общий смысл концепта времени в «Поучении» сводится к выстраиванию последовательности событийного ряда со смещением в нем поступательного и циклического времени. С одной стороны, Мономах говорит о себе «молод был и состарился» (Псалтырь 36:25), «сегодня живы, а завтра мертвы», но с другой стороны, он описывает всю свою жизнь и каждый день жизни как череду естественных циклов. В рамках мировоззрения, где все происходящее воспринималось в связи с божественной волей, восприятие времени носило циклический характер, и ассоциаций с числовой шкалой не возникало. Поэтому стилистическая цель высказывания «пусть не застанет вас солнце в постели» означала совет использовать время жизни для познания божественного

промысла.

Анализ речевого колорита XI-XII вв. для установления смысла высказываний

К речевому колориту средневековых текстов можно отнести набор как осознанных, так и неосознанных свойств, и характеристик речи. При этом пространные описания с углублением в человеческую психологию были неизвестны древнерусской литературе, тем уникальнее выглядит «Поучение» Владимира Мономаха по сравнению с другими произведениями разных жанров.

Риторика Мономаха, основанная на выражении многого через краткие, но емкие речевые акты, была отчасти обусловлена тем, что его коммуникантам события его жизни были хорошо известны. Но некоторые детали позволяют предположить, что главные свои замыслы автор прямо не называл, хотя они были абсолютно ясны его детям. Судить о смысловой многозначности текста можно, например, на примере преамбулы: «Я, смиренный, дедом своим Ярославом, благословенным, славным, нареченный в крещении Василием, русским именем Владимир, отцом возлюбленным и матерью моею из рода Мономахов... (Азь худый дѣдомъ своимъ Ярославомъ, благословленнымъ, славнымъ, нареченый въ крещении Василий, русьскимъ именемъ Володимиръ, отцемъ възлюбленнымъ и матерью своею Мьномахы...)» (Библиотека литературы Древней Руси: В 20 т.: [Переводы] / [РАН. Ин-т рус. лит. (Пушкинский дом)]; ред. Д.С. Лихачев и др.]. СПб.: Наука, 1997-2020. Т. 1. С. 456). В этом кратком вступлении содержится ряд положений, в которых заключена цель авторского замысла создания текста.

В преамбуле указаны два имени Мономаха, родовое (светское) и христианское, что было связано с практикой двуименности Рюриковичей, которая восходила к Владимиру Святому. Принятие христианства на Руси внесло сумятицу в имянаречение княжеских отпрысков. После крещения все князья оказались в двойственном положении: с одной стороны, им было необходимо поддерживать внедрение христианской веры и подавать пример новообращенным христианам, с другой – им было очень важно сохранить

архаичные традиционные имена, под которыми они правили и которые были привычны и понятны для их окружения и подданных.

Нередко светское имя ребенку давала мать, причем не только старшему. Князья часто женились на иностранках, отсюда иностранные имена и в русских семьях, и у сопредельных народов, скандинавов и половцев. Так, сын черниговского князя Михаила Всеволодовича Ростислав был женат на дочери венгерского короля Белы IV Анне: один его сын получил имя Бела, другой – Мича, а дочь – Кунгута. Супругой старшего сына Владимира Мономаха Мстислава Владимировича стала шведка Христина, их дочери носили скандинавские имена Мальмфрида и Ингеборга. То, что имя княжичу дает дед, может свидетельствовать о ранней смерти матери, родами или после родов, но включение ее в перечень родства, причем анонимно, не характерно для реалий того времени. «Именами женщин в древнерусской письменности всегда пренебрегали, называя их по имени мужа или сына» (Толочко, 1992, с. 113), но ведь дело касалось представительницы византийского императорского дома!

Сведений об этой женщине крайне мало, даже точное имя ее неизвестно: в смоленских преданиях о перенесении иконы Смоленской Божией Матери из Константинополя на Русь она названа Анной; в синодике Киевского Выдубицкого монастыря – Анастасией; в помяннике Киево-Печерского патерика в редакции Иосифа Тризны – Ефросинией; в других источниках – Марией, Ириной и Феодорой. При этом в научной историографии безоговорочно признается положение о том, что автор «Поучения» был сыном «царицы грекыни», дочери Константина IX Мономаха (годы правления 1042-1055) от второго брака или иной его близкой родственницы (Горский, 1987, с. 310; Ищенко, 2017, с. 75; Янин, Литаврин, 1962, с. 75). Однако из-за отсутствия документальных подтверждений это положение небесспорно. Поэтому в качестве концепции можно предложить другую точку зрения.

Родство с византийским императорским домом резко выделяло Мономаха среди Рюриковичей, давая ему ряд важных политических преференций (Ищенко, 2017, с. 75). Во-первых, если матью Владимира Всеволодовича действительно

была византийская принцесса, то по смерти Константина Мономаха, когда прервалась Македонская династия (1081 г.), он мог претендовать на константинопольский престол с не меньшим правом, чем Алексей Комнин, потому что его «дед» Константин Мономах являлся «законным» императором благодаря женитьбе на императрице Зое, дочери Константина VIII (Горский, 1987, с.310-311). Но этого не произошло.

Во-вторых, логично было бы ожидать, что в силу почетного родства Владимира часто будут именовать Мономахом, хотя интитуляция по женской линии и противоречила киевским обычаям. Но в летописях антропоним «Мономах» впервые встречается в «Поучении», в составе Повести Временных лет по Лаврентьевскому списку под 1096 г. (список создавался в 1377 г.), а затем по Ипатьевскому списку под 1111, 1113 и 1115 гг. (список создавался в конце 1420-х гг.), после смерти князя – трижды в Киевской под 1125, 1140 и 1193 гг. (редакция около 1200 г.) и по одному разу в Галицко-Волынской (редакция XIII в.) под 1201 г. и в Лаврентьевской летописях под 1177 г. Все это были тексты, прошедшие позднейшее редактирование, или вовсе позднейшие тексты, или хотя и составленные при жизни князя, но включенные в летопись в позднейшее время, как «Поучение».

Однако некоторые другие, хотя редкие, виды источников, свидетельствуют, что имя «Мономах» употреблялось при жизни князя, причем в официальных документах. В качестве примера можно привести вислую печать из коллекции Новгородского историко-художественного музея (№ 13082), которая содержит поясное изображение св. Василия Кесарийского (святого покровителя Мономаха) и надпись в восемь строк:

Σφραγ[ις]
 Βασιλείου
 τοῦ πανευγενεστάτου
 ἄρχοντος
 Ρωσίας τοῦ
 Μονομά

χ[ου]

«Печать Василия, благороднейшего архонта Руси, Мономаха» (Янин, Литаврин, 1962, с. 205). Этот памятник датируется значительным промежутком времени, от раннего периода 1070-х гг. до киевского княжения Владимира Всеволодовича 1113-1125 гг. (Янин, Литаврин, 1962, с. 207, 212). Как бы то ни было, но на других сохранившихся печатях греческий титул «архонт Руси» заменен на титул «князь русский», а «родовое» имя вовсе отсутствует. В основном Мономах упоминается согласно установленной традиции под своим славянским именем Владимир, так что приходится признать, что его почетный антропоним не получил широкого употребления.

В-третьих, нет никаких указаний о браке представительницы рода Мономахов с четвертым сыном Ярослава Мудрого Всеволодом Япрославичем, как нет никаких сведений и о наличии у Константина Мономаха дочери или иной подходящей по возрасту родственницы. Трижды женатый император, по-видимому, ни в одном браке детей не имел. Кроме того, поводом для брака Всеволода считают русско-византийскую войну 1041 г., но тогда русская армия была наголову разбита и у Византии просто не было причин для включения политического брака в мирное соглашение. Византийцы, как известно, очень осторожно относились к заключению династических браков за пределы империи и соглашались на них только в исключительных случаях, когда их вынуждали к этому военные успехи варваров.

Таким образом, остается признать, что матерью Владимира Мономаха была неизвестная женщина, возможно гречанка, может быть рано умершая, но нет веских оснований считать ее родственницей Константина IX. Соединение этой женщины с домом Мономахов могло быть многоходовой политической комбинацией Владимира Всеволодовича, к которой он обратился в 1070-е гг. и к которой вновь вернулся впоследствии. Включение византийского императора в перечень трех поколений правителей из своей семьи подкрепляло его притязания на установление нового порядка княжеского престолонаследия от отца к сыну вместо распространенного в то время лестничного порядка от брата к брату и на

закрепление киевского престола за одной династией.

Анализ речевого колорита преамбулы позволяет представить ее смысловой контент как закрепление киевского престола за своими потомками с наследованием власти по европейскому принципу первородства. Такой порядок автор обосновывает генеалогическим древом, включавшим три поколения авторитетных русских правителей и представительницу византийского императорского дома Мономахов.

Результаты исследования.

- Установлено отличие от современного значения лексической единицы «добро» как центральной этической категории морально-нравственного содержания текста и ее связь с мировоззренческими понятиями «благотворение», «благодаяние». Также установлено, что «добро» осмыслялось как категория действия и мотива, ориентировавшая адресатов на щедрую благотворительность к церкви и указывавшая им путь причисления к «мужам богатым и совершенным»;

- Выявлено, что категория времени с цепочкой связанных с ней по смыслу самостоятельных слов употребляется в тексте, в основном, в отношении суточного периода, в рамках лексических парадигм «свет» и «тьма», с богатым метафорическим полем. Отмечено цикличное восприятие времени, которое по своему восприятию также может быть отнесено к категориям действия и мотива;

- Риторический колорит, как набор осознанных и неосознанных характеристик речи, позволяет считать концепцию о родовой принадлежности Владимира Мономаха к потомкам византийского императора Константина IX не подкрепленной вескими доказательствами и, очевидно, направленную на закрепление приоритетного положения своей семьи среди Рюриковичей.

Заключение. Использование приемов культурно-исторического комментирования позволяет не только полнее показать явления прошлого, которые нередко кажутся учащимся скучными, а их участники – бесцветно-одинаковыми, но и научить школьников внимательному чтению, анализу и структурированию информации. Средства языка позволяют не только

раскрывать имплицитные смыслы документальных источников, но и расширять культуроведческую компетенцию учащихся, вовлекая их в пространство отечественной культуры. Текстологический и языковой анализ документального источника для раскрытия заложенных в нем имплицитных смыслов является импульсом развитие познавательного потенциала обучающихся. А совокупность морально-этических положений, рассуждений и оценок, содержащихся в документальных источниках и отражающих нравственные проблемы и нормы поведения прошлых эпох, служит важным средством формирования нравственных ориентиров в современном мире.

Литература

- 1.Балашова, Л.В. (1997) Метафора в жанре жития древнерусской литературы. Жанры речи. Саратов: Издательство ГУНЦ «Колледж», 112-123.
- 2.Горский, А.А. (1987) Русско-византийские отношения при Владимире Мономахе и русское летописание. *Исторические записки*. Т. 115. М.: Наука, 308-328.
- 3.Громов, М.Н. (1997) Структура и типология русской средневековой философии. М.: Институт философии РАН.
- 4.Зализняк, А.А., Шмелев, А.Д. (2012) Время суток и виды деятельности. Константы и переменные русской языковой картины мира. М.: Языки славянских культур, 57-65.
- 5.Ивакин, И.М. (1901) Князь Владимир Мономах и его Поучение. Поучение детям, Письмо к Олегу и отрывки. М.: Университетская типография.
- 6.Ищенко, А.С. (2017) Византийское наследие Владимира Мономаха. *Вопросы истории*, 2017, 5, 74-90.
- 7.Никифор, (2007) Митрополит Никифор: (исследования, древнерусские тексты, переводы, комментарии). Спб.: Мирь.
- 8.Сиповский, В.В. (1911) История русской словесности. Ч. 1. Вып. 2. История литературы XI-XVIII вв. Спб.: Издательство Я. Башмакова и К.
- 9.Бахилина, Н.Б. и др. (1975-2015) Словарь русского языка XI-XVII вв. Вып.

1-30. М.: Наука.

10.Словарь (1867) Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым отделением Императорской Академии наук. В. 4 тт. Спб.: Типография Императорской Академии наук.

11.Толочко, А.П. (1992) Князь в Древней Руси: власть, собственность, идеология. Киев: Наукова думка.

12.Хрусталеv, Д. (2021) Владимир Мономах и Крестовые походы. *Русский Мир.ru. Журнал о России и русской цивилизации*, 2021, Январь, 32-37.

13.Челышев, Е.П. (1999) Постижение смысла творческого произведения (Проблема языка, культуры перевода и взаимопонимания). Пространства жизни. К 85-летию академика Б.В. Раушенбаха. М.: Наука, 260-278.

14.Якубинский, Л.П. (1949) «Поучение» Мономаха как памятник древнерусского литературного языка. Ученые записки Ленинградского государственного университета. *Серия филологических наук*. Вып. 14. Л.: Наука, 10-22.

15.Янин, В.Л., Литаврин, Г.Г. (1962) Новые материалы о происхождения Владимира Мономаха. Историко-археологический сборник. М.: Издательство Московского университета, 204-221.



УДК 372.46

ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ

Ассуирова Л.В.

доктор педагогических наук, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

assuir@mail.ru

Петрова Д.Ю.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Daria25000@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена исследованию потенциала современных учебно-методических пособий по русскому языку в формировании информационной грамотности младших школьников. Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки детей к жизни в цифровом обществе, где критически важно умение работать с информацией: анализировать, систематизировать, оценивать её достоверность и создавать собственный текст. В работе рассматриваются инновационные подходы, интегрированные в УМК («Школа России», «Перспектива», «Начальная школа XXI века»), такие как использование мультимедийных ресурсов, интерактивных платформ и проектных заданий. Отмечается, что современные пособия по русскому языку*

выступают эффективным средством развития не только языковых навыков, но и информационной грамотности младших школьников.

Ключевые слова: информационная грамотность, УМК, инновационные технологии, информация, критическое мышление, русский язык, младшие школьники.

POSSIBILITIES OF MODERN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING GUIDES
FOR DEVELOPING INFORMATION LITERACY IN PRIMARY SCHOOL
CHILDREN

Assuirova L.V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

assuir@mail.ru

Petrova D.Y.

*Post-graduate student
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

Daria25000@mail.ru

Annotation. *The article is devoted to the study of the potential of modern teaching aids in the Russian language in the formation of information literacy of primary school students. The relevance of the topic is due to the need to prepare children for life in a digital society, where the ability to work with information is critical: to analyze, systematize, evaluate its reliability and create their own text. The work considers innovative approaches integrated into teaching and methodological kits ("School of Russia", "Perspective", "Primary School of the 21st Century"), such as the use of multimedia resources, interactive platforms and project assignments. It is noted that modern teaching aids in the Russian language are an effective means of*

developing not only language skills, but also information literacy of primary school students.

***Keywords:** information literacy, teaching and methodological kit, innovative technologies, information, critical thinking, Russian language, primary school students.*

Введение

Русский язык играет ключевую роль в формировании у младших школьников не только речевых навыков, но и общего подхода к работе с текстом, что в свою очередь способствует развитию критического мышления.

Умение разбираться в тексте, выделять главное и анализировать информацию – это те навыки, которые будут полезны детям в будущем, особенно в условиях информационной перегрузки.

Сегодня важно не только обучать детей орфографии и грамматике, но и развивать их способность оценивать информацию, работать с различными источниками, а также критически подходить к прочитанному.

Несомненно, процесс формирования информационной грамотности начинается еще в дошкольном возрасте, однако важную роль в эффективности его становления и укрепления играет школьное образование. Выдающуюся роль в данном вопросе играют пособия, которые использует учитель в рамках урока.

В частности, пособия по русскому языку помогают развивать критическое восприятие информации, улучшают навыки работы с текстом, учат искать информацию и эффективно использовать ее. Это очень важно в условиях современного образования, когда навыки анализа и интерпретации становятся необходимыми и ведущими для успешного функционирования в современном обществе.

Современные пособия по русскому языку создаются с учетом новых образовательных стандартов, активно используют инновационные технологии, а также включают в себя задания, направленные на развитие не только языковых, но и информационно-коммуникативных навыков.

Рассмотрим несколько аспектов, посредством которых пособия по русскому языку способствуют развитию информационной грамотности.

1. Развитие навыков поиска и обработки информации. Современные пособия часто включают в себя задания, побуждающие учащихся к поиску нужной информации в иных источниках. Анализируя УМК по русскому языку в начальной школе с точки зрения возможности формирования навыков поиска и обработки информации, следует отметить следующие:

- «Школа России» (Канакина, Горецкий, 2022) – разделы, посвящённые работе с толковым словарём:

Пример задания: упражнение 67, 3 класс, часть 1.

В учебнике, на с. 152, помещён толковый словарь. Найдите в нём слова герб, журавль, заря, альбом. Прочитайте их лексические значения. Выпишите из словаря толкование слова альбом.

- «Перспектива» (Климанова, Бабушкина, 2021) – задания на поиск информации в словарях и составление таблиц встречаются в разделах по развитию речи.

Пример задания: упражнение 152, 3 класс, часть 1.

Выпишите из Орфографического словарика в конце учебника пять слов с непроверяемыми согласными. Составьте с каждым из них предложение. В каком словаре можно найти объяснение значения устойчивых словосочетаний: гол как сокол, ахиллесова пята, попасть впросак; сведения о происхождении слов копейка, солдат, береза, понедельник; сведения о произношении слов скучно, лёгкий, об ударении в словах щавель, шофёр, позвонишь?

- «Начальная школа XXI века» (Иванов, 2020) – упражнения на поиск и анализ слов и их значений.

Пример задания: упражнение 4, 3 класс, часть 2.

Прочитай текст. Выпиши выделенные слова. Устно объясни их значение. Определи способ образования слова лесной.

Медвежий сон

Сочувствует медведю

Зимой лесной народ:

*Ни разу **косолапый***

Не встретил Новый год.

Ему бочонок с мёдом

Оставил Дед Мороз,

*А он храпит в **берлоге**,*

Прикрыл ладошкой нос.

Но кто его разбудит?

*Не встретишь **смельчака**.*

*Разбудишь **лежебоку** — А вдруг намнёт бока?*

Подумай, почему лентяев называют лежебоками. Может ли ответ на этот вопрос подсказать способ образования слова лежебока?

2. Умение критически воспринимать текст. Важной составляющей информационной грамотности, по мнению Горячева А.В. (Горячев, 2022), является способность оценивать достоверность информации. В современных пособиях мы наблюдаем большое количество заданий, направленных на анализ текста с точки зрения авторской позиции, структуры и логики.

Приведем пример УМК, где встречаются задания, направленные на формирование умения критически воспринимать текст:

- «Школа России» (Канакина, Горецкий, 2022) – разделы «Работа с текстом», «Развитие речи».

Пример задания: упражнение 188, 3 класс, часть 2.

Прочитайте.

- 1. Пернатые гости*
- 2. В окно повеяло весною.*
- 3. Ребята ждут пернатых гостей.*
- 4. В небе птицы!*
- 5. Гости занимают свои квартиры.*

Определите по заголовку тему и главную мысль текста, который можно составить по данному плану. Продумайте содержание текста. Составьте

текст.

Подготовьтесь его рассказать. Какой текст получился: описание или повествование?

- «Перспектива» (Климанова, Бабушкина, 2021) – задания на анализ текстов с точки зрения содержания и выделения главной мысли.

Пример задания: упражнение 239, 3 класс, часть 2.

Прочитайте текст.

Что я хочу сказать вам на прощанье? Вы должны знать, что дружить – это значит жалеть, и поэтому нельзя поймать ёжика и принести его домой, нельзя поймать белочку и посадить её в клетку. Какая же это дружба! Какая же это любовь? Ведь каждому в неволе плохо. И навсегда запомните, что нельзя говорить: «Я люблю лес», а самому ломать живые сучья, «Я люблю животных», а самому стрелять из рогатки в воробья... да ещё хвалиться: «Вот какой я сильный... вот какой я храбрый». Знайте, что храбрый человек – это не тот, который бьёт слабого. Это не храбрость. Храбрый тот, кто защищает и спасает слабого.

Друг, дружить...

Человек без друзей - что дерево без корней.

Раздели радость с другом, и она удвоится.

С. Образцов

Как понимает Сергей Образцов, что значит дружить? Вы согласны с ним? Составьте план текста и кратко перескажите его. Расскажите, как вы заботитесь о своих друзьях и помогаете им. Выпишите подчёркнутые слова. Какие орфограммы вы в них смогли найти? Обозначьте орфограммы, выберите проверочные слова, где это возможно. Выделенные слова выпишите и разберите как части речи.

- «Начальная школа XXI века» (Иванов, 2020) – упражнения с вопросами «Почему?», «Как ты думаешь?».

Пример задания: упражнение 1, 3 класс, часть 1.

Прочитай предложения парами. Чем различается написание выделенных слов?

Объясни, почему одни и те же слова написаны по-разному.

Наступила тёплая осень. Осень - чудесное время года.

Летом Вася Петров отдыхал на Чёрном море. Первого сентября Елена Николаевна пришла в красивом чёрном костюме.

Мою кошку зовут Звёздочка. На небе появилась первая звёздочка.

Запиши любую пару предложений.

3. Развитие навыков работы с мультимедийной информацией и использование интерактивных элементов. Поскольку в информационном мире ребенок встречает информацию не только в текстовом варианте, пособия по русскому языку часто интегрируют мультимедийные элементы: включение видеороликов, аудиозаписей, иллюстраций. (Курлыгина, Логузова, 2023) Все это позволяет учащимся работать не только с традиционными текстами, но и развивать навыки анализа и интерпретации мультимедийных источников информации. Такие задания и анализ такого рода информации способствуют формированию у младших школьников гибкости в восприятии различных типов данных и учат работать с ними в комплексе. Как правило, во всех УМК по русскому языку встречаются задания по написанию сочинения по картине, написание отзыва на просмотренный фильм и т.п.

4. Развитие навыков создания собственного текста. Пособия, которые ориентированы на развитие информационной грамотности и соответствуют ФГОС (7), часто включают задания, направленные на создание собственных текстов, что позволяет также развивать навыки письменной и устной коммуникации. Например, задания на написание сочинений, эссе, рассказов способствуют развитию таких умений, как выражение собственных мыслей, анализ информации. Кроме того, такого рода упражнения позволяют на практике применять различные виды информации, а также организовывать ее в логичную структуру и грамотно предоставлять свою точку зрения, аргументируя ее.

- «Школа России» (Канакина, Горецкий, 2022) – задания в разделе «Развитие речи».

Пример задания: упражнение 167, 3 класс, часть 2.

Прочитайте письмо школьника.

Здравствуй, Саша!

Спасибо за книгу. Она очень интересная. Как ты живёшь? Как учишься?

Пишешь ли стихи? Они мне очень нравились.

Я дружу с Колей Смирновым. Он хороший товарищ. Мы вместе играем, готовим уроки.

Скоро каникулы. Куда вы поедете отдыхать? Приезжайте

Твой друг Серёжа.

С какого обращения начинается письмо и как оно заканчивается? О чём говорится в каждой части письма? Составьте письмо кому-либо из родственников или другу. Сообщите в письме о своей школе, о том, как вы учитесь и отдыхаете. Запишите составленное письмо.

- «Перспектива» (Климанова, Бабушкина, 2021) – упражнения на создание текстов с опорой на картинки.

Пример задания: упражнение 30, 3 класс, часть 2.

Рассмотрите рисунок.



Составьте по нему небольшой рассказ. Какой текст у вас получился? (Повествование, описание или рассуждение) Запишите получившийся текст.

Устно составьте план.

- «Начальная школа XXI века» (Иванов, 2020) – проекты с устным и письменным описанием.

Пример задания: упражнение 3, урок 10, 3 класс, часть 1.

Упражнение 3. Вспомни какую-нибудь историю, которая произошла с тобой

этим летом. Назови свой будущий текст так, чтобы по заголовку твои одноклассники поняли, что же с тобой приключилось.

Еще одним полезным ресурсом в формировании информационной грамотности младших школьников выступают онлайн-платформы по обучению, в частности, русскому языку, которые включают в себя элементы медийной грамотности, что позволяет детям осваивать не только язык, но и основные принципы работы с информацией в цифровом пространстве.

Рассмотрим подробнее, какие возможности предлагают различные онлайн-платформы по обучению русскому языку.

- Интерактивные мультимедийные материалы, такие как Электронный учебник «Русский язык для начальных классов», делают обучение более увлекательным и дают возможность критически работать с информацией.

- Электронные приложения, например, «Lingua» и образовательная платформа «Учи.ру», предлагают практические задания, учат младших школьников искать, анализировать и обрабатывать информацию. Они знакомят детей с различными источниками информации, такими как статьи, блоги и форумы, что способствует развитию критического мышления.

- Онлайн-платформы, такие как «Классная работа» и «Фоксфорд», позволяют учащимся обмениваться мнениями и задавать вопросы, развивая навыки коммуникации.

Таким образом, УМК по русскому языку для начальной школы открывают широкие возможности для развития информационной грамотности младших школьников, гармонично сочетая традиционные педагогические подходы с инновационными технологиями. Через интеграцию мультимедийных ресурсов, интерактивных платформ и проектных заданий пособия формируют у учащихся ключевые навыки XXI века: умение находить и анализировать информацию, критически оценивать тексты, создавать собственный проект и презентовать его (Полат, 2019).

Важнейшее преимущество таких пособий – их ориентация на деятельностный подход. Ученики не просто заучивают правила, а учатся

применять знания в реальных ситуациях: работают с цифровыми словарями, анализируют видеофрагменты, создают интерактивные плакаты или записывают аудиосказки. Это развивает не только языковую компетентность, но и информационную грамотность, умение адаптироваться к быстро меняющемуся цифровому пространству.

Таким образом, современные пособия по русскому языку становятся мощным инструментом подготовки младших школьников к жизни в цифровом обществе. Они не только сохраняют фундаментальную роль предмета в развитии речи и мышления, но и расширяют его функции, помогая детям уверенно ориентироваться в информационном потоке, отличать факты от мнений и творчески реализовывать свои идеи. Это важный шаг к воспитанию критически мыслящей, адаптивной и социально ответственной личности.

Литература

1. Воронцов, А.Б., Чудинова, Е.В. (2020) Критическое мышление и работа с информацией. М.: Издательство НИИ школьных технологий.
2. Горячев, А.В., Иглина, Н.И. (2022) Информационная грамотность младших школьников: от теории к практике. *Журнал «Начальная школа»*. 2022, 5, 23-29.
3. Иванов, С.В. (2020) Русский язык. УМК «Начальная школа XXI века». М.: Издательство Вентана-Граф.
4. Канакина, В.П., Горецкий, В.Г. (2022). Русский язык. 3–4 классы. УМК «Школа России». М.: Издательство Просвещение.
5. Климанова, Л.Ф., Бабушкина, Т.В. (2021) Русский язык. 3–4 классы. УМК «Перспектива». М.: Издательство Просвещение.
6. Курлыгина, О.Е., Логузова, М.А. (2023) Формирование умений работать с информацией в процессе использования яндекс-учебника. *Hominum*, 4, Получено с <http://95.165.172.6:85/hominum/wp-content/uploads/2024/01/Kurlygina-Loguzova-n42023-1.pdf>

7. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю. (2019) Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательство Академия.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) (2021). Москва: Министерство просвещения РФ. Получено с <https://fgosreestr.ru>



УДК 373.31

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ И АЛГОРИТМ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ
НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Беликова Д.А.

аспирант,

институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ,

заместитель директора ГБОУ Школы № 760 им. А.П. Маресьева

г. Москвы.

sidaal@mail.ru

***Аннотация.** Статья посвящена одной из широко обсуждаемых проблем педагогической науки и образовательной практики - развитию навыков самопрезентации у младших школьников. Понятие «самопрезентация» и ее сущность раскрывается в многочисленных работах зарубежных и отечественных ученых, однако единого мнения в отношении структуры самопрезентационных навыков и способов их развития не сформировалось. На основе теоретического анализа в статье раскрыта структура навыков самопрезентации и предложен диагностический инструментарий для их измерения. Одним из самых результативных средств развития навыков самопрезентации у младших школьников является исследовательская деятельность. Она содействует развитию критического мышления, коммуникативных навыков, формирует уверенность в себе, повышает самооценку, развивает способность к рефлексии. Представленные в статье программа и алгоритм позволяют успешно решать задачи развития навыков самопрезентации у младших школьников в процессе исследовательской деятельности.*

Ключевые слова – самопрезентация, учебно-исследовательская деятельность младших школьников, когнитивное развитие личности, психосоциальное развитие личности младшего школьника, саморегуляция, социальный интеллект.

CONCEPTUAL MODEL AND ALGORITHM OF THE PROGRAM
FOR DEVELOPING SELF-PRESENTATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL
CHILDREN IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL AND RESEARCH
ACTIVITIES

Belikova D.A.

Postgraduate student

of Institute of Pedagogy and Psychology of Education,

Moscow City University,

Deputy Director of the State school № 760 named after A.P. Maresyev,

Moscow

sidaal@mail.ru

Annotation. *The article is devoted to one of the widely discussed problems of pedagogical science and educational practice - the development of self-presentation skills in primary school students. The concept of "self-presentation" and its essence is revealed in numerous works of foreign and domestic scientists, but there is no consensus on the structure of self-presentation skills and ways of their development. Based on theoretical analysis, the article reveals the structure of self-presentation skills and proposes a diagnostic tool for their measurement. One of the most effective means of developing self-presentation skills in primary school students is research activity. It promotes the development of critical thinking, communication skills, builds self-confidence, increases self-esteem, and develops the ability to reflect. The program and algorithm presented in the article allow successfully solving the problems of developing self-presentation skills in primary school students in the process of research activity.*

Keywords: *self-presentation, educational and research activities of younger*

students, cognitive development of personality, psychosocial development of the personality of a primary school student, self-regulation, social intelligence.

Введение

Одной из широко обсуждаемых проблем педагогической науки и образовательной практики является вопрос о развитии навыков самопрезентации у школьников. Понятие «самопрезентация» и ее сущность раскрывается в многочисленных работах зарубежных и отечественных ученых, однако единого мнения в отношении содержания, функций и механизмов самопрезентации, как самостоятельного феномена, не сформировалось.

За последние четыре десятилетия исследования по проблеме самопрезентации и управления восприятием значительно выросли по масштабу и сложности. Основываясь на научных трудах в сфере социологии и социальной психологии (Гофман, Джонс и др.), ученые начали анализировать поведение личности, обусловленное социально-психологическими факторами. В теоретическом и экспериментальном плане раскрываются различные аспекты самопрезентации: её мотивационные основы (Р. Баумастер, А.А. Катунин, Е.А. Махрина и др.), психологические механизмы (Л.П. Галич, М. Лири, Б. Шленкер и др.), взаимосвязи с индивидуально-психологическими свойствами личности (Е.А. Горбушина, Д.С. Корниенко, Д.Г. Майерс и др.).

Вопросы исследования

Под самопрезентацией понимают акт самовыражения личности в процессе взаимодействия, направленный на создание определенного образа. Теоретической базой развития концепции самопрезентации для отечественных авторов послужили работы зарубежных социологов, социальных психологов и специалистов в области наук об образовании: Г. Блумера, И. Гофмана, Ч. Кули, Дж. Мида и др. Разработка проблемы самопрезентации стала логическим продолжением исследовательского интереса к вопросам социальной перцепции и межличностного взаимодействия.

Учебно-исследовательская деятельность младших школьников

располагает уникальными возможностями для активного включения детей в процесс самопрезентации. Она помогает развить критическое мышление, коммуникативные навыки, сформировать уверенность в себе, улучшить самооценку и способность к рефлексии.

Постановка проблемы

Теоретический анализ вопроса развития навыков самопрезентации у младших школьников в процессе исследовательской деятельности в педагогической теории и образовательной практике выявил противоречия между современными требованиями к образовательному процессу, направленными на формирование метапредметных компетенций, включая навыки самопрезентации, и недостаточной разработанностью теоретических основ, описывающих структуру и содержание этих навыков в контексте начального школьного образования; между научными исследованиями, выявившими значение исследовательской деятельности как средства развития навыков самопрезентации у младших школьников, и тем, что механизмы ее воздействия в данном контексте, нуждаются в структурировании, оценке, выработке критериев, формализации; между пониманием, что навыки самопрезентации должны стать полноценной частью образовательных программ и тем, что методическое обеспечение, сопровождение данного процесса недостаточно разработано.

Цель исследования — разработать концептуальную модель, направленную на развитие навыков самопрезентации у младших школьников в ходе исследовательской деятельности.

Методы исследования:

1. Герменевтический метод на этапе изучения и теоретического анализа научных источников по проблеме развития навыков самопрезентации младших школьников.
2. Метод педагогического моделирования на этапе выявления структуры навыков самопрезентации младших школьников.
3. Метод педагогического проектирования на этапе разработки программы

и подбора методик внеурочной исследовательской деятельности с целью развития навыков самопрезентации у младших школьников.

4. Метод анализа и синтеза на этапе разработки целостной концепции формирования навыков самопрезентации у младших школьников в процессе исследовательской деятельности.

Теоретические основания и практика разработки концепции и алгоритма программы развития

На рисунке 1 представлена концептуальная модель развития навыков самопрезентации у младших школьников в процессе исследовательской деятельности.



Рисунок 1 - Концептуальная модель развития навыков самопрезентации в процессе исследовательской деятельности

Теоретическими положениями концептуальной модели развития навыков самопрезентации являются следующие утверждения:

1. Структура самопрезентационных навыков младших школьников включает в себя три компонента: когнитивный, психосоциальный и поведенческий. В состав когнитивного компонента входит: интеллект, креативность и речь, как психический процесс. Психосоциальный компонент включает в себя социальное восприятие и адаптацию, саморегуляцию и

самоанализ. Структура поведенческого компонента складывается из суггестивных способностей, эмоциональной выразительности и стрессоустойчивости.

2. При активной интеграции учебно-исследовательской деятельности в образовательный процесс начальной школы младшие школьники оказываются в уникальных условиях, где могут развивать все три компонента навыков самопрезентации. Введение исследовательской деятельности в практику общего начального образования стимулирует развитие у обучающихся критического и логического мышления, самостоятельности суждений и умозаключений, развивает креативность и уверенность в себе.

Поскольку речь идет об исследовательской деятельности как средстве развития навыков самопрезентации, методологической основой развития навыков самопрезентации выступают основные положения личностно-ориентированного и деятельностного подходов, а также философско-педагогических подходов к организации исследовательской деятельности:

1. В центре обучения находится личность, её поисковая активность, мотивы, цели, потребности. Условием самореализации является познавательная деятельность младшего школьника, активно исследующего окружающую среду. Целью является воспитание личности, адекватно обрабатывающей получаемую информацию и способной корректировать на ее основе своё поведение.

2. Овладение навыками учебной деятельности у младших школьников включает всестороннее освоение всех аспектов учебного процесса, что включает следующие учебные действия:

— Целеполагание — формулирование четких целей и задач обучения, их систематизация, ориентация на результат.

— Программирование — планирование шагов и этапов достижения учебных целей с учетом имеющихся знаний и ресурсов.

— Планирование — организация учебного процесса в виде последовательности действий, направленных на успешное выполнение поставленных задач.

— Контроль, самоконтроль — умение отслеживать и оценивать свой прогресс, корректировать действия при необходимости для достижения наилучшего результата.

— Анализ, самоанализ — способность осмысливать выполненную работу, выявлять успешные подходы и ошибки, что способствует улучшению учебного процесса.

— Оценивание и самооценивание — умение объективно оценивать как результаты своей деятельности, так и процесс обучения, что помогает корректировать дальнейшие действия.

3. Структурирование учебной деятельности на уроках осуществляется на основе следующих принципов:

— Ориентированность на мысленные и практические действия учащихся, направленные на поиск оптимальных решений учебных задач и обоснование наиболее эффективных подходов.

— Увеличение доли самостоятельной познавательной активности школьников, что способствует их более глубокому вовлечению в процесс разрешения учебных ситуаций, стимулирует их самостоятельное мышление.

— Усиление интенсивности мыслительных процессов учеников в ходе поиска новых знаний и методов решения учебных проблем, что способствует развитию их аналитических и творческих способностей.

— Обеспечение прогресса в когнитивном, культурном и социальном развитии учащихся, что способствует их всестороннему развитию, включая умственные, эмоциональные и социальные аспекты.

Рассмотренная модель учебной деятельности направлена на формирование у школьников не только базовых знаний и умений, но и на развитие критического мышления, способности к самоорганизации и самостоятельному обучению.

4. Методика проведения исследований с младшими школьниками включает в себя два уровня: тренировочный и основной. Тренировочные занятия направлены на знакомство детей со способами поиска, сбора и представления информации. Последующие занятия, названные основными, построены на

самостоятельном исследовательском поиске каждого ребенка. В ходе занятий формируются следующие умения и навыки исследовательской деятельности:

- «...умение видеть проблемы;
- умение задавать вопросы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение давать определение понятиям;
- умение классифицировать;
- навыки наблюдения;
- навыки проведения экспериментов;
- умение делать выводы и умозаключения;
- умения и навыки структурирования материала;
- умения и навыки работы с текстом;
- умение доказывать и защищать свои идеи» (Савенков, 2004).

Развитие навыков самопрезентации у детей младшего школьного возраста – сложный процесс, который имеет свои закономерности. Эти закономерности можно разделить на внешние и внутренние.

Внутренние закономерности развития навыков самопрезентации:

1. Развитие компонентов навыков самопрезентации младшего школьника происходит неравномерно и зависит от индивидуально-психологических особенностей. Дети с разными типами темперамента могут по-разному подходить к самопрезентации. Например, интроверты могут испытывать трудности с публичными выступлениями, в то время как экстраверты легко и уверенно делятся своими мыслями и чувствами. Дети с более развитыми когнитивными навыками лучше оформляют свои мысли, что помогает им более эффективно представлять себя. Накопленный опыт и практика в различных социальных ситуациях способствуют развитию более гибкой самопрезентации. Чем больше человек взаимодействует с окружающими, тем увереннее он чувствует себя в социуме.

2. Эффективность развития навыков самопрезентации в рамках образовательного процесса зависит от выбора образовательных программ и качества педагогической деятельности. Программы, включающие тренинги публичных выступлений, групповые проекты и творческие задания, способствуют развитию уверенности в себе и успешной социализации. Высокое профессиональное мастерство учителя, создание поддерживающей, психологически комфортной атмосферы в классе способствуют активному участию детей в учебном процессе и развитию их коммуникативных навыков.

3. Общая динамика развития навыков самопрезентации зависит от величины изменений на каждом этапе развития. То есть чем выше промежуточные результаты ученика, тем значительнее будут его итоговые достижения. Промежуточные результаты предоставляют возможность для получения обратной связи. Педагоги и обучающиеся могут анализировать успехи и неудачи, что позволяет корректировать дальнейшую деятельность.

Внешние закономерности развития навыков самопрезентации:

1. Необходимость развития навыков самопрезентации определяется потребностями общества и его культурными нормами. Навыки самопрезентации важны для личностного и будущего профессионального роста. Однако, ценности и ожидания от поведения личности варьируются в зависимости от культурных особенностей общества. Например, в некоторых культурах акцент делается на скромность и коллективизм, что ограничивает активное самовыражение, в других же, наоборот – на открытость и уверенность в себе, что дает широкие возможности для развития самопрезентационных навыков.

2. Процесс развития навыков самопрезентации младшего школьника обусловлен социальной средой. Ролевые модели самоподачи, окружающие ребенка дома и в школе, разнообразие социальных контактов, степень использования медиатехнологий (социальные сети, онлайн-платформы и т.д.) – все это оказывает существенное влияние на то, как ребенок воспринимает себя и представляет себя другим.

Достижение цели развития самопрезентационных навыков у младших школьников в процессе исследовательской деятельности возможно при соблюдении следующих дидактических принципов:

1. Научность. Суть данного принципа в том, что содержание обучения должно основываться на тех положениях, которые соответствуют фактам и отражают актуальные научные данные.

2. Доступность. Этот принцип требует, чтобы дети действительно могли справиться с поставленными учебными заданиями после соответствующих инструкций педагога.

3. Субъектность. В данном контексте принцип предполагает, что к ошибкам учащихся следует относиться так, чтобы их самопрезентационные навыки постоянно совершенствовались, при этом не препятствуя накоплению необходимых знаний.

4. Преемственность. Этот принцип подразумевает интеграцию новых знаний и навыков с уже имеющимися, освоенными на предыдущих этапах воспитания и обучения, в соответствии с уровнем мышления и достигнутого уровня управления собственными развитием.

Ожидаемым результатом являются развитые навыки самопрезентации, способствующие личностному и будущему профессиональному росту, формированию адекватной самооценки и высокого уровня стрессоустойчивости, а также дальнейшей самореализации в конкурентном обществе. С целью достижения указанного результата разработан алгоритм программы развития навыков самопрезентации младших школьников в процессе исследовательской деятельности, включающий два последовательно реализуемых блока, представленных на рисунке 2.



Рисунок 2 - Алгоритм программы развития навыков самопрезентации младших школьников в процессе исследовательской деятельности

Первый блок, теоретический. В рамках этого блока определена структура самопрезентационных навыков младших школьников. Основные элементы, которые исследователи включают в структуру навыков самопрезентации могут быть разделены на три группы. Первая группа характеризует когнитивную сферу личности. К ней следует отнести выделяемые большинством исследователей интеллект и речь. Однако, на наш взгляд, в данном контексте нельзя обойти вниманием и такой показатель как креативность, поскольку он является индикатором индивидуально сформированной системы самовыражения. Когнитивный компонент, состоящий из интеллекта, креативности и речи, играет важную роль в формировании основы самопрезентации. Он обеспечивает способность ребенка осмысленно интерпретировать окружающую действительность, выражать свои мысли и находить творческие решения в различных жизненных ситуациях.

Обозначаемые зарубежными и отечественными исследователями саморегуляция и самоанализ, а также навыки социального восприятия и адаптации, описанные как неотъемлемая часть самопрезентации И. Гофманом и

Д. Майерсом, могут быть объединены в одну группу, образуя тем самым психосоциальный компонент навыков самопрезентации. Данный компонент отражает то, как дети взаимодействуют с другими, распознают их реакции и корректируют свое поведение. Такое взаимодействие формирует социальную идентичность ребенка и способствует его успешной интеграции в коллектив.

К поведенческому компоненту следует отнести стрессоустойчивость, суггестивные способности, эмоциональную выразительность. Эти показатели играют роль в том, как дети ведут себя в социальных ситуациях. Эмоциональная выразительность и суггестивные способности помогают наладить межличностные отношения, а стрессоустойчивость помогает преодолевать трудности и проблемы.

Каждый компонент и его показатели способствует формированию общего представления о структурной композиции навыков самопрезентации детей младшего школьного возраста.

Благодаря выявлению структуры навыков самопрезентации младших школьников становится возможным разработка инструментов для их измерения, которые позже будут использоваться на диагностическом этапе прикладного блока концепции. Аналитический обзор методик диагностики навыков самопрезентации у младших школьников позволил сформировать критериально-диагностический инструментарий исследования:

Таблица 1 – Критериально-диагностический инструментарий определения уровня развития навыков самопрезентации у младших школьников

Компонент	Критерий	Показатель	Методика
Когнитивный	Способность к аналитико-синтетической деятельности, нестандартному решению задач, ясному изложению мыслей.	Интеллект	Тест Равена
		Креативность	Тест Торренса
		Речь	Методика Т.А. Фотековой
Психосоциальный	Умение успешно интегрироваться в различные социальные группы и ситуации.	Социальное восприятие и адаптация	Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго
		Саморегуляция	Метод экспертных оценок + метод полярных баллов

		Самоанализ	Методика А.Б. Воронцова
Поведенческий	Готовность противостоять стрессу, аргументировано и убедительно отстаивать свою позицию.	Стрессоустойчивость	Метод экспертных оценок + метод полярных баллов
		Суггестивные способности	
		Эмоциональная выразительность	

Полученные данные становятся фундаментом для разработки программы и методик, которые комплексно развивают перечисленные компоненты и их показатели.

Содержательной основой развития самопрезентационных навыков младших школьников выступает разработанная нами программа внеурочной исследовательской деятельности. Она представляет собой модернизированную программу исследовательской деятельности А.И. Савенкова «Я – исследователь». Программа А.И. Савенкова построена по принципу логарифмической спирали и предполагает, что каждый навык, связанный с исследовательской деятельностью, отрабатывается многократно, при этом каждый последующий этап обучения осуществляется на более высоком уровне сложности. Это позволяет не только углубить понимание изучаемого материала, но и развивать критическое мышление, творческий подход и самостоятельность учащихся. Важно отметить, что в рамках данной программы отсутствует жесткая привязка к часам календарно-тематического плана, что предоставляет педагогам и учащимся гибкость в организации учебного процесса и позволяет адаптировать его в зависимости от индивидуальных потребностей и интересов детей.

Разработанная нами программа также построена по принципу логарифмической спирали. Авторским вкладом стала интеграция в программу раздела занятий, направленных на развитие навыков публичного выступления. Включение данного раздела обогащает образовательный процесс, позволяя младшим школьникам не только осваивать исследовательские методики, но и учиться эффективно доносить свои идеи и результаты исследований до аудитории. Блок занятий по развитию навыков публичного выступления включает в себя разнообразные игры и тренинги, которые способствуют

созданию комфортной и поддерживающей атмосферы для учащихся. Эти активности направлены на развитие уверенности в себе, умения работать в команде и навыков коммуникации, что является необходимым условием для успешного самовыражения и самопрезентации. Реализация программы осуществляется на формирующем этапе прикладного блока концепции и выстраивается в соответствии с требованиями образовательного процесса, методам, средствами формами работы, рассчитанными на возрастную и психологическую подготовленность младших школьников. Так, среди методов, используемых в процессе реализации программы, самыми распространенными являются игра, тренинг, диспут, упражнение, моделирование, беседа, а среди форм работы – групповая и парная. В качестве средств обучения используются художественные тексты, видеоролики, раздаточный материал для игр и тренингов, музыкальные композиции, плакаты и другой наглядный материал.

Условия, способствующие успешной реализации программы, включают создание комфортной и поддерживающей образовательной среды для успешной коммуникации, обмена идеями, дискуссий, успешного разрешения проблем и конфликтов. Как было отмечено ранее, педагог выступает в роли наставника, организатора, «со-деятеля», консультанта, чтобы позволить детям проявить самостоятельность, свободно общаться, взаимодействовать с целью организации и проведения исследования, представления его результатов перед аудиторией.

Также важным является взаимодействие с родителями и смежными специалистами, чтобы сформировать единое образовательное пространство, в котором навыки самопрезентации становятся важной частью общего процесса социализации младших школьников.

Важно, что реализация данной программы осуществляется во внеурочной деятельности, что позволяет интегрировать исследовательскую практику с активным вовлечением детей в различные формы общения и взаимодействия. Такой подход не только расширяет горизонты исследовательской деятельности, но и способствует формированию у младших школьников целостного восприятия исследовательского процесса как увлекательного и значимого.

Второй блок, прикладной, реализуется поэтапно. На диагностическом этапе определяется первоначальный уровень развития навыков самопрезентации у младших школьников. Диагностика проводится с помощью критериально-диагностического инструментария, разработанного в рамках теоретического блока, и имеет целью определение первоначального уровня развития навыков самопрезентации у младших школьников. Методики, входящие в состав инструментария, подробно описаны во втором параграфе данной главы.

Как было сказано ранее, разработанная программа развития навыков самопрезентации у младших школьников в процессе исследовательской деятельности базируется на программе исследовательской деятельности А.И. Савенкова «Я – исследователь». Реализация данной программы, осуществляющаяся на формирующем этапе, акцентирует внимание на важности формирования у детей навыков самопрезентации как неотъемлемой части исследовательской деятельности.

Программа состоит из трех разделов:

1. Исследовательская практика.
2. Тренинг исследовательских способностей.
3. Презентация результатов исследования.

Для развития каждого компонента навыков самопрезентации разработан банк игр, тренингов и заданий, которые не привязаны к теме занятия, но гармонично вписываются в любое из них. Это дает большую вариативность и позволяют педагогу, реализующему программу, максимально учесть особенности класса и проявить творческий подход в обучении. Педагогам рекомендуется чередовать игры, тренинги и задания на развитие того или иного параметра от занятия к занятию. Так как разделы и темы программы не должны строго следовать друг за другом, педагогам предоставляется максимальная вариативность при планировании построения занятий, однако необходимо учитывать следующие методические рекомендации.

Раздел «Тренинг исследовательских способностей» является наиболее подходящим для развития когнитивного компонента навыков самопрезентации:

интеллекта, креативности и речи. Планируя занятия по этим темам, педагогу рекомендовано использовать игры и задания на развитие соответствующих показателей когнитивного компонента навыков самопрезентации.

В контексте развития когнитивного компонента навыков самопрезентации, включающего в себя интеллект, креативность и речь, особенно актуальны задания, основанные на методах активного обучения и интерактивных технологиях. В этом случае у детей формируется потребность в умственном труде, интеллектуальной, творческой активности, а значит – и познавательной, самостоятельной исследовательской деятельности. Могут быть использованы групповая и коллективная формы работы, чтобы вовлечь детей в решение проблемных ситуаций, углубить их социальный опыт, развить навыки анализа и синтеза информации. Применение обучающих платформ на основе искусственного интеллекта особенно эффективно для повышения скорости и качества усвоения материала.

Креативность, как один из показателей когнитивного компонента, развивается в ходе технологии «мозгового штурма». При таком подходе дети могут свободно генерировать идеи и решения, учатся слушать других, оценивать чужие идеи. Хорошо себя зарекомендовали методы эвристических вопросов, «вживания в образ», аналогий, придумывания, интерактивных упражнений. Методы речевого творчества также способствуют развитию когнитивного компонента. Креативность может развиваться посредством практических упражнений, решение которых требует нестандартных идей. Например, игра «Необычные функции». Учитель показывает обычный предмет (ложку, карандаш или шарик). Задача детей — придумать как можно больше необычных способов его использования. Пример: ложка может стать не только столовым прибором, но и музыкальным инструментом, веслом для мини-лодки или закладкой в книге.

Речь, как элемент самопрезентации, развивается в ходе освоения основ ораторского мастерства и речевой практики, игровых технологий, словесного «рисования», написания сочинений, знакомства с речевым этикетом. Дети,

осваивающие исследовательскую работу, учатся выступать перед аудиторией, формировать положительный образ, в том числе, невербальными средствами коммуникации, работают над интонацией, темпом речи, дикцией, «артистичностью» и культурой речи в целом. Как отмечает С.И. Карпова, «интонационная выразительность речевого высказывания помогает донести до слушателя и собеседника необходимую информацию, выразить собственные чувства и отношения, способствует эффективности межличностной коммуникации».

Раздел «Исследовательская практика» является наиболее подходящим для развития психосоциального компонента навыков самопрезентации: социального восприятия и адаптации, саморегуляции, самоанализа. Данный раздел включает в себя проведение экспресс-исследования, выбор темы собственного исследования, индивидуальную работу и консультирование по планированию и проведению самостоятельных исследований, подведение итогов исследования. Педагогу рекомендовано включать в контекст занятия тренинги, игры и задания, направленные на развитие соответствующих показателей. Важны методы, ориентированные на формирование навыков эмпатии и способности к адекватной интерпретации социальных сигналов, в том числе, невербальных, облегчающие процесс самооценивания и взаимооценивания. Внедрение заданий интерактивного моделирования социальных ситуаций, с вовлечением в ролевые игры, позволят учащимся начальной школы экспериментировать с различными сценариями взаимодействия. Это повышает восприимчивость, понимание эмоциональных состояний других людей, облегчает поиск адекватных адаптивных стратегий поведения в современном мире высокой конкуренции.

Развитие саморегуляции выражается, в частности, в увеличении эмоционального контроля и управления собственным поведением. Для развития навыков саморегуляции в числе прочих игр и тренингов предлагался усложненный вариант игры «Зеркало». В нем один ребенок изображает эмоции (грусть, радость, злость), а другие, как зеркало, должны повторять за ним, но затем учитель предлагает «свернуть» эмоцию и вернуться в спокойное

состояние. Игра помогает развивать осознанность и контроль над выражением эмоций. Когнитивно-поведенческие тренинги развивают социально-психологическую компетенцию и эмоционально-волевою регуляцию, осознанность и самодисциплину. В рамках этих тренингов участники обучаются доступным метакогнитивным стратегиям, чтобы понять продуктивность или контрпродуктивность их реакций, оценить сформированные поведенческие паттерны. Применение данных заданий существенно повышает самостоятельность школьников, их потребности в умственной работе, участии в исследовании.

Личностное развитие и процесс формирования самосознания базируются на понятии самоанализа. Дети учатся быть ответственными, адекватно оценивать свои действия, осваивают технологии самопознания, рефлексии, решают эмоциональные, поведенческие и коммуникативные проблемы, определяют свои потребности, анализируют достижения. Групповые обсуждения, беседы, моделирование ситуаций и рефлексивные практики позволяют получать обратную связь от сверстников и специалистов, что помогает сформировать более объективное представление о своих сильных и слабых сторонах. Необходимы задания, направленные на развитие активного слушания и эмпатии, чтобы решить проблему социальных дефицитов, улучшить речевые навыки. Цифровые технологии, визуализация материала, публичного выступления учащихся помогают самонаблюдению, рефлексии и коррекции навыков в тех аспектах, где это необходимо.

Раздел «Презентация результатов исследования», включенный нами в программу вместо традиционного «Мониторинга исследовательской деятельности учащихся», представленного в программе А.И. Савенкова «Я – исследователь», в первую очередь направлен на развитие навыков публичного выступления и является наиболее подходящим для развития поведенческого компонента навыков самопрезентации: эмоциональной выразительности, суггестивных способностей и стрессоустойчивости. В данный раздел входят подготовка к публичной защите исследования и собственно защита. Раздел

включает в себя разнообразные игры и тренинги, которые способствуют созданию комфортной и поддерживающей атмосферы для учащихся. Эти активности направлены на развитие уверенности в себе, умения работать в команде и навыков коммуникации, что является необходимым условием для успешного самовыражения и самопрезентации. Пожалуй, наиболее сильный позитивный отклик вызывали у детей игры и тренинги на развитие эмоциональной выразительности. Довольно продуктивно показала себя игра «Эмоциональные зарисовки» и аналогичные ей «Эмоциональные статуи», «Эмоциональная лотерея». Суть игры заключается в том, что дети по очереди выходят в центр и, используя только движения и мимику, изображают заданную эмоцию (например, радость от встречи с другом, страх перед экзаменом, удивление от подарка). Остальные дети должны угадать, какую эмоцию показывает игрок. Игра помогает развивать эмоциональную выразительность через движение.

Как показывают результаты современных психологических исследований, эмоциональный интеллект, жизнестойкость и тревожность в начальной школе зачастую неразрывно связаны между собой (Савенков, Карпова и др., 2024), (Савенкова, 2020), (Смирнова, 2021). Действительно, при поступлении в школу дети сталкиваются с новыми для себя физическими, умственными и эмоциональными нагрузками, необходимостью выстраивать продуктивные отношения с классом и педагогами. Важно применять методы, способствующие повышению уровня адаптивности детей. Регуляция психофизиологического состояния осуществляется различными способами, в том числе, средствами физического воспитания, через подвижные игры и участие в занятиях техническим и художественным творчеством. Школьники обучаются техникам мышечной релаксации, дыхательным упражнениям, принимают участие в моделировании ситуаций. Действительно важно освоить модели стрессовых ситуаций в безопасной обстановке, чтобы сформировать умения реагировать адекватно и продуктивно, что укрепляет стрессоустойчивость.

Суггестивные способности, сформированность которых помогает

восприятию и интернализации внешних сигналов и установок, развиваются на тренингах, способствующих принятию себя и своих возможностей, развитию сопереживания и склонности к психическому «заражению».

Эмоциональная выразительность, как способность адекватно выражать свои эмоции и воспринимать эмоциональные состояния окружающих, оценивается в совокупности с эмоциональной чувствительностью и уровнем эмоционального контроля. Целесообразно внедрение заданий на развитие эмоционального интеллекта, которые помогают детям понимать эмоции других людей, выражать и регулировать собственные, управлять своим мышлением и поведением. Использование театральных и импровизационных практик улучшает навыки невербального общения, эмоциональный интеллект, который рассматривается в качестве предиктора учебной и жизненной успешности. Педагоги также должны уделять внимание пополнению словаря эмоциональной лексики младших школьников.

Младшие школьники обучаются различным техникам эмоциональной выразительности, включая работу с мимикой, жестами и интонацией, темпом речи, паузами, зрительным контактом с аудиторией, чтобы более эффективно передавать свое эмоциональное состояние и понимать эмоции других людей. Практики рефлексии и умение учиться являются приоритетами в становлении зоны ближайшего саморазвития для младших школьников. Они значимы для ведения исследовательской, поисковой деятельности, дальнейшей социальной интеграции. Дети учатся анализу своих эмоциональных реакций и их влияния на межличностные отношения, что повышает уровень эмоциональной выразительности.

Внедрение в образовательную практику инструментов для развития стрессоустойчивости, суггестивных способностей и эмоциональной выразительности улучшает личностное и социальное функционирование школьников в современном социуме.

Сегодня учащиеся активно вовлекаются в исследовательскую деятельность, а, значит, педагогу необходимо быть не только транслятором

знаний, но и мотиватором, экспертом, консультантом, способствующим развитию у детей критического мышления, креативности и уверенности в себе. Безусловно, педагогу для реализации поставленных задач также требуются навыки эмпатии, рефлексии, лидерства и коммуникативности, выраженность субъектности, активности, самодетерминации и гибкости. Реализацию данной программы внеурочной деятельности целесообразно предварять обучающими семинарами с педагогами, которые будут непосредственно вести занятия с учащимися. На данных семинарах педагоги не только знакомятся с программой и методическими рекомендациями к ней, но и определяют содержание своей деятельности на каждом этапе развития навыков самопрезентации в процессе исследовательской деятельности.

На первом этапе, когда дети только знакомятся с основами самопрезентации, педагог должен создать поддерживающую атмосферу, доверительный контакт с классом. Только в этом случае младшие школьники будут свободнее выражать свои мысли и идеи, предлагать решения, участвовать в моделировании ситуаций. В процессе развития данных навыков применяют интерактивные методы, от бесед до диспутов и ролевых игр, чтобы продемонстрировать детям признаки успешной самопрезентации, улучшить их коммуникативную компетенцию. Наставник должен обучать как вербальным, так и невербальным способам самопрезентации, от мимики и жестов до интонации, что позволит детям понять, как их поведение влияет на окружающих.

На следующем этапе, когда учащиеся начинают осваивать конкретные техники самопрезентации, роль педагога заключается в консультировании и оценивании. От педагога зависит разнообразие форм исследовательской деятельности, которые позволят детям применить на практике навыки самопрезентации, представлять результаты своей работы перед аудиторией, формировать адекватную самооценку. Дети должны понять ценность объективной обратной связи от педагога и сверстников. На данном этапе прогнозируется овладение младшими школьниками исследовательскими, рефлексивными и презентационными умениями, оценочной

самостоятельностью. Дети могут участвовать в учебных диспутах, экспериментах, заниматься коллективным моделированием, выступать с сообщениями, быть членом команды, работающей над проектом. Педагог вовлекает детей в исследовательскую практику, доступные формы научного поиска, групповые дискуссии и ролевые игры, опираясь на естественный познавательный интерес младших школьников к окружающему миру.

Важный элемент данного этапа состоит в систематической обратной связи, которая помогает учащимся осознать свои сильные и слабые стороны, уровень самостоятельности, предприимчивости, конкурентоспособности, сформировать навыки саморефлексии. Таким образом, развивающий этап направлен на интеграцию навыков самопрезентации в контекст исследовательской деятельности, в ходе которой педагог выполняет смыслотворческую, мотивационную и коррекционную функции, чтобы обеспечить всестороннее развитие личности младшего школьника и его успешную социализацию в современном обществе.

В процессе рефлексии необходимо учитывать не только непосредственные результаты в виде усвоенных знаний и умений, но и более глубокие аспекты, такие как изменение отношения учащихся к процессу, улучшение их самооценки, коммуникативных навыков и способности к взаимодействию. Оценить эффективность программы можно посредством проведения повторного анкетирования педагогов и тестирования обучающихся, методом наблюдения, саморефлексии учащихся и обратной связи от педагогов. Такой подход позволяет выявить сильные стороны программы, а также определить ее аспекты, требующие коррекции и доработки. Дальнейшее планирование, основывающееся на результатах оценки, предполагает как коррекцию существующих методических подходов, так и внедрение новых форматов взаимодействия, направленных на углубление и расширение навыков самопрезентации.

Таким образом, рефлексивный этап не только завершает цикл алгоритма программы, но и служит основой для ее дальнейшего развития, обеспечивая

непрерывность образовательного процесса и его адаптацию к потребностям учащихся и ожиданиям общества. Этот этап способствует созданию устойчивой системы, в которой навыки самопрезентации становятся неотъемлемой частью личностного и социального развития младших школьников, а исследовательская деятельность – средством социализации.

Заключение

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод о том, что концептуальная модель развития навыков самопрезентации у младших школьников описывает динамическую систему, способную к дальнейшему развитию, с обеспечением непрерывности и адаптивности образовательного процесса, в частности, в аспекте обучения исследовательскому поведению, управлению своим мышлением и эмоциями и навыкам самопрезентации. Опытно-экспериментальная работа показала, что успешная реализация представленной концепции программы способствует формированию социально активной, эмпатичной личности, позволяет создать условия для полноценного интеллектуального и творческого развития учащихся начальной школы, адаптировать их к жизни в современном обществе.

Список литературы:

1. Карпова, С.И. (2018) Развитие интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством музыкальной деятельности. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2018. 17, 37, 42.
2. Савенков, А.И., Карпова С.И. (2024) Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде. М.: Издательство Перо.
3. Савенков, А.И. (2004) Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 20.
4. Савенкова, Т.Д. (2020) Развитие социального интеллекта дошкольников. М.: Издательство Юрайт.

5. Смирнова, П.В. (2021) Особенности когнитивного развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения. *Известия института педагогики и психологии образования.*, 2021, 3, 67-75.
6. Goffman, E. (1959) *The presentation of self in everyday life* (1959). New York, London, Toronto, Sydney, Auckland: Anchor Books.
7. Myers, D.G. (2010) *Social psychology* (2010). New York: McGraw-Hill, an imprint of The McGraw-Hill Companies, 737.



УДК 378

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Воробьева Ж.В.

проректор-директор

филиал Российской таможенной академии

г. С.-Петербург

zhanna.v.2011@yandex.ru

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению теории воспитания профессионала – важной и вполне самостоятельной области научного знания, объективно делящегося на два больших направления: воспитание в общегражданском, аксиологическом смысле и собственно профессиональное воспитание. Аксиологический компонент в структуре профессиональной методологической культуры современного выпускника университета предполагает формирование у него определенной системы нравственных и идейных ценностей: патриотизм, гражданственность, гуманизм, определяющих и регламентирующих и профессиональные усилия специалиста в любой сфере деятельности, и его социальные отношения. Когда мы говорим о воспитании профессионала в какой-то определенной области, то, удерживая в поле зрения вышеобозначенные задачи, мы должны уделить особое внимание целому ряду важных, но все-таки частных обстоятельств, таких как воспитание культуры профессионального мышления; освоение профессиональных речевых оборотов (вплоть до слэнга); развитие типичных для данной профессии поведенческих паттернов и т.п.*

***Ключевые слова:** воспитание профессионала, патриотизм, гражданственность, гуманизм, воспитание профессионального мышления;*

освоение корпоративных речевых оборотов, развитие типичных поведенческих паттернов.

FOSTERING CIVIC IDENTITY AMONG FUTURE SPECIALISTS IN THE
PROCESS OF STUDYING AT THE UNIVERSITY

Vorobyeva Zh.V

Vice-rector-Director

of the branch of the Russian Customs Academy

St. Petersburg

zhanna.v.2011@yandex.ru

Annotation. *The article is devoted to the theory of professional education - an important and quite independent field of scientific knowledge, objectively divided into two large directions: education in the general civil, axiological sense and professional education proper. The axiological component in the structure of professional methodological culture of a modern university graduate implies the formation of a certain system of moral and ideological values: patriotism, citizenship, humanism, which determine and regulate the professional efforts of a specialist in any sphere of activity, and his social relations. When we talk about the education of a professional in a particular field, keeping in view the above tasks, we should pay special attention to a number of important, but still private circumstances, such as: education of the culture of professional thinking; mastering of professional speech turns (up to slang); development of behavioral patterns typical of the profession, etc.*

Keywords: *education of a professional, patriotism, citizenship, humanism, education of professional thinking; mastering of corporate speech turns, development of typical behavioral patterns.*

Введение

Общая теория профессионального образования нормативно должна включать в себя, кроме теории обучения - дидактики высшей школы, теорию воспитания профессионала (Алехина, Жедяевский, Калашников и др. 2024;

Калашников, Мартынов, Подуфалов, Савенков, 2024 и др.). И если теория обучения в высшей школе активно развивается, ведутся научные исследования, делаются практические разработки и даже создаются технологии подготовки специалистов различного профиля, то теория воспитания в высшей школе разрабатывается далеко не так активно. Предполагается, что задача воспитания профессионала как одна из трех базовых функций процесса обучения (обучающая, развивающая и воспитательная) в университете вполне удовлетворительно решается в ходе профессионально-учебной деятельности.

Будущего профессионала недостаточно обучить, его нужно воспитать как гражданина, патриота своей страны в системе ценностных ориентаций, определяющих и регламентирующих любую профессиональную деятельность. При этом нельзя не заметить, что теория воспитания профессионала – важная и вполне самостоятельная область научного знания, объективно делящаяся на два больших направления: воспитание в общегражданском, аксиологическом смысле и собственно профессиональное воспитание. Аксиологический компонент в структуре профессиональной методологической культуры современного выпускника университета предполагает формирование у него определенной системы нравственных и идейных ценностей, таких как патриотизм, гражданственность, гуманизм, определяющих и регламентирующих, и профессиональные усилия специалиста в любой сфере деятельности, и его социальные отношения.

Методология и методика исследования

В основе нашего подхода к рассмотрению теории воспитания профессионала лежит культурно-историческая концепция развития личности Л.С. Выготского, развитая в трудах многих отечественных и зарубежных ученых. В качестве методов исследования выступают методы научного анализа и синтеза концептуальных подходов и практических решений современных ученых, посвятивших свои труды проблематике теории воспитания. Критический дискурс-анализ современной социальной ситуации позволил сделать ряд принципиально важных выводов и умозаключений, позволяющих

вскрыть ряд глубинных особенностей процесса подготовки профессионала в высшей школе.

Теоретическая база исследования

Когда мы говорим о воспитании профессионала в какой-то определенной области деятельности, то, удерживая в поле зрения обозначенные выше задачи, мы должны уделить особое внимание целому ряду важных, но все-таки частных характеристик будущего специалиста: например, воспитанию культуры профессионального мышления; освоению профессиональных речевых оборотов (вплоть до корпоративного слэнга); развитию типичных для данной профессии поведенческих проявлений и т.п. При этом необходимо учитывать, что профессиональное образование в обязательном порядке в той или иной степени индоктринирует личность, определенным образом деформируя, выстраивая её под свои специфические задачи (Двойнин и Буланова, 2021; Двойнин и Романцова, 2021; Савенков, 2022; Савенков и Пополитова, 2024 и др.). Именно поэтому люди, работающие в системе, условно называемой «человек-человек», относительно легко могут идентифицировать врача, учительницу, офицера или агронома, даже если их профессиональная принадлежность специально не декларируется и явно необозначена.

Существенный пересмотр аксиологического компонента в структуре профессиональной культуры современного специалиста – выпускника университета, происходящий в современном общественном сознании ставит перед университетами новые задачи. В современной общей теории высшего образования гражданское самосознание личности, характеризуя её ценности и убеждения, тесно связано с понятием идентичности. Выпускник любого российского университета вполне однозначно не только должен идентифицировать себя с профессиональным сообществом, но и ощущать себя в полном смысле слова гражданином своей страны.

Вводя в 1954 году в научный обиход понятие идентичность, американский психиатр Э. Эриксон добавлял к нему приставку «эго-», подчеркивая тем самым, что речь идет о «субъективном» и «вдохновенном» ощущении личностью

собственного тождества и целостности. Русское издание его книги состоялось в 1996 г. (Эриксон, 1996), и именно для этого временного периода характерно активное изучение проблематики идентичности в отечественной науке. До введения термина «идентичность» в научный обиход в психологии личности обсуждалась проблематика «...настоящего я» (Джеймс, 1922), что, по сути, тождественно идентичности в её постэриксонском упоминании.

В 1922 г. в своей книге «Психология» профессор Гарвардского университета У. Джейм утверждал, что человек рассуждает о себе как минимум в двух аспектах: личностном и социальном. Первый формирует личную самоидентичность, второй характеризует огромное разнообразие «Я» индивида. В своих работах У. Джеймс использует не термин «идентичность», а синонимичный ему (по мнению У. Джеймса) термин – «характер». В 1991 г. его книга была издана на русском языке в нашей стране, и в ней автор отмечает: «В самом широком смысле личность человека составляет общая сумма всего того, что он может назвать своим: не только его физические и душевные качества, но также его платье, дом, жену, детей, предков и друзей, его репутацию и труды, его имение, лошадей, его яхту и капиталы» (Джеймс, 1991, с.36).

В современной науке построение идентичности личности рассматривается как сложный процесс, в ходе которого люди вырабатывают уникальное и относительно устойчивое представление о себе. Говоря иначе, формируют собственную «Я-концепцию» - как систему представлений о себе, формируемую на основе самопознания, являющуюся результатом суммы отрефлексированных воздействий окружающих индивида людей. В свою очередь, сформированная таким образом Я-концепция: позволяет достигать внутренней согласованности личностью, определяет ментальную репрезентацию приобретенного опыта и является источником представлений и ожиданий собственных достижений.

Важнейшими признаками адекватного формирования идентичности является непрерывность и внутреннее единство, если эти принципы нарушаются, то развитие личности квалифицируется как аномальное. Хорошим методическим инструментом для оценки индивидуальных особенностей и характера

идентичности личности служит тест авторов М. Кун и Т. Макпартленд (1954), модифицированный рядом отечественных психологов для российских выборок (В. В. Лазурина, В.С. Мухина, Т.В. Румянцева и др.).

Воспитание будущего профессионала происходит не только в университете, личность существует в системе многоуровневых социальных отношений, именуемых после повсеместного принятия «теории социализации и развития ребенка» Ю. Бронфенбренера (1979), образовательной средой. Существуют и более адаптированные в отечественной науке модели образовательной среды (С.Д. Дерябо, А.В. Мудрик, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.), где принято дифференцировать базовые, ключевые институты социализации. Несмотря на то, что в центре этих моделей находится ребенок, эти разработки вполне можно экстраполировать на воспитание студентов университетов – будущих профессионалов.

Необходимость учета комплекса всех факторов, воздействующих на формирующуюся личность, была определенно обозначена еще в начале XX века в трудах Л. С. Выготского, но к интенсивному развитию данного направления научных исследований привели работы активных сторонников культурно-исторической психологии - американских ученых Юрия Бронфенбренера и Стивена Дж. Сеси. Одна из сематических версий предложенной ими модели социального развития личности представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Схема дифференциации уровней образовательной среды по Ю. Бронфенбренеру (Bronfenbrenner, 1979)

Каждый из четырех выделенных авторами уровней образовательной среды – микросистема, мезосистема, экзосистема, макросистема - работает и в отношении студента университета. На линии развития этого подхода к воспитанию личности работали многие советские и российские ученые, особый интерес в данной связи представляют работы А.В. Мудрика, посвященные социальной педагогике. Рассматривая образовательную среду как единую воспитательную систему, автор выделяет связанные между собой и при этом достаточно автономные институты воспитания. На уровне микросоциума, также как Ю. Бронфенбренер и С. Дж. Сеси, нам следует вывести

- семью как продолжающий оставаться важнейшим институтом воспитания и социализации, где будущий специалист получает значительную часть социальных знаний и базовых воспитательных ориентиров;
- группы сверстников (имеются в виду его друзья (не только члены студенческой группы), с которыми он имеет возможность проводить часть свободного времени);

- ситуативно возникающие в университете сообщества (студенческие братства, стройотряды, волонтерские сообщества и др.);
- религиозные организации (вслед за А.В. Мудриком, считаем необходимым выделить эту группу институтов воспитания и социализации не только детей, но и студентов – будущих профессионалов, поскольку в наше время их значение возрастает);
- контркультурные объединения. На официальном уровне идет непримиримая борьба с ними, несмотря на это периодически они возникают в молодежной среде, транслируя свои деструктивные установки. Важной задачей воспитания и социализации будущего профессионала в университете является полная нейтрализация механизмов их диссоциального воздействия на личность.

При рассмотрении «мезофакторов» воспитания и социализации мы должны отметить другие институции: регион, средства массовой коммуникации, субкультуры, тип поселения:

- регион - географические и климатические условия местности, без их учета невозможен анализ всех контекстов воспитания и социализации, на которые указывают и Ю. Бронфенбренер и А. В. Мудрик;
- тип поселения – мегаполис или небольшой провинциальный город, где действует университет, населены представителями самых разных социально-экономических слоев, разных этносов, конфессий, разных возрастных и профессиональных групп;
- средства массовой коммуникации - специальные информационные структуры (телевидение, радио, газеты, журналы и др.). Современные студенты с самого раннего возраста включены в интенсивно развивающуюся информационную среду, поэтому к числу важнейших задач воспитания добавились задачи освоения навыков цифровой гигиены и кибербезопасности;
- муниципальная система воспитания - весь комплекс изучаемых нами факторов.

Рассматривая мезофакторы, нельзя не учитывать то, что действуют они в структуре более крупного образования – «макросреды». К факторам макросреды

относятся:

- страна проживания, которая её фундаментальными культурными традициями, идеологическими, нравственными, эстетическими предпочтениями и ментальными приоритетами задает вектор движения всем институтам воспитания и позитивной социализации будущих профессионалов;
- этнос – учет данного фактора выводит в число ведущих задач позитивной социализации будущего специалиста проблем воспитания уважительного отношения к расовой и этнической идентичности;
- общество, система устройства и степень активности общества, характер общественных связей и отношений. Культурологами еще в XX веке условно были выделены типы общественно-государственного устройства, базирующиеся на индивидуалистических (англо-саксонские страны и др.) и коллективистических принципах (Япония, Китай и др.). Данные принципы существенным образом влияют на характер деятельности институтов воспитания и социализации подрастающего поколения в современных мегаполисах;
- государство - вне системы государственного устройства не может рассматриваться деятельность институтов воспитания и социализации будущих специалистов в университете.

Несколько меньшую важность в данном контексте имеют задачи оценки мегафакторов социализации: космос, планета, мир. В нашем случае их подробным анализом можно пренебречь, поскольку институты воспитания и социализации будущего специалиста связаны с данными глобальными факторами опосредовано.

Заключение

Без глубокой разработки и профессионального развития теории воспитания будущего профессионала, как неотъемлемой части общей теории обучения в высшей школе, невозможны поиск результативных практических решений и создание профильных воспитательных технологий. Основные контуры этой задачи еще только намечены в общей теории подготовки

профессионала в современном российском университете. Наряду со становлением гражданской идентичности личности будущего профессионала важно теоретически проработать на научном и методическом уровнях проблематику профильного воспитания специалиста. Совершенно очевидно, что кроме общих задач воспитания нравственных качеств и патриотизма личности не меньшую значимость имеют задачи профильного воспитания специалиста.

Литература

1. Басюк, В.С. (2024) Научное становление феномена самоопределения в развитии личности: философско-психолого-педагогический анализ. *Ценности и смыслы*, 2024, 4(92), 42-67.
2. Басюк, В.С. (2024) Идентификация и идентичность: теоретико-методологический аспект. *Ярославский педагогический вестник*. 2024, 3(138), 161-175.
3. Двойнин, А.М. (2021) Феномен индоктринации: психологические подходы и современные направления исследований. *Психологическое знание: виды, источники, пути построения*. М.: Институт психологии РАН.
4. Двойнин, А.М., Романцова, В.К. (2021) О содержании категории "индоктринация" в психологической науке. *Известия института педагогики и психологии образования*. 2021, 3, 75-81.
5. Джеймс, У. (1991) Психология. М.: Педагогика.
6. Мухина, В.С. (2022) Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности. *Культурно-историческая психология*. 2022, 18 (1), 105-112.
7. Калашников, П.К., Мартынов, В.Г., Подуфалов, Н.Д., Савенков, А.И. (2024) Основные проблемы и направления формирования теории и дидактики высшего образования. *Педагогика*. 2024, 88 (2). 25-40.
8. Тихомирова, Т.Н., Басюк, В.С., Исмагуллина, В.И. [и др.] (2024) Психологическое благополучие и образовательные результаты студентов с различными стратегиями поступления в вуз. *Психологическая наука и образование*. 2024, 29 (6), 35-53.

9. Алехина, И.Г., Жедяевский, Д.Н., Калашников, П.К. [и др.] (2024) Развитие общей теории и дидактики высшего образования и формирование эффективной информационной образовательной среды. *Педагогика*. 2024, 88 (11). 5-15.
10. Романцова, В.К., Двойнин, А.М. (2023) Факторы подверженности человека информационно-психологическому влиянию со стороны деструктивных сообществ. *Этнопсихология: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции*. М., 113-114.
11. Савенков, А.И., Пополитова, О.С. (2024) Экзистенциальная устойчивость как фактор личностного развития предпринимателя. *Hominum*, 2024, 4(16), 67-78.
12. Савенков, А. И. (2020) Психология воспитания. М.: Издательство Юрайт.
13. Савенков, А.И. (2022) Психология противодействия лжи и манипулированию. М.: Издательство Юрайт.
14. Васильева, О.Ю., Борисенков, В.П., Левицкий. М.Л. [и др.] (2023) Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: 80-летию Российской академии образования посвящается. М.: ООО "МАКС Пресс".
15. Эриксон, Э. (1996) Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс.
16. Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



УДК 81.367

О ПРЕДЕЛАХ СИНТАКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МНОГОЧЛЕННЫХ
СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Гуськова Т. П.

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков

Академия управления МВД России

г. Москва

tata525guskova@yandex.ru

***Аннотация.** Многочленные сложные предложения — свидетельство цивилизационных достижений использующего их общества, развитости ментальной сферы носителей языка. В условиях экспансии разговорной речи, ставшей уже привычной средой речевого существования, анализ сложных предложений с большим количеством предикативных единиц практикуется все реже (вплоть до полного отказа от него). Но если для среднестатистического носителя русского языка и русской культуры опыт понимания (или непонимания) многочленных сложных предложений может оставаться невостребованным, то для специалистов в области русского языка он значим уже профессионально. Показана перспективность обращения к этим единицам с обязательной ориентацией на широкий авторский контекст, с подчеркнутым вниманием к истории формирования этих единиц как типа высказывания в русском литературном языке, обязательным рассмотрением приемов фиксации литературной речи и традиций использования многочленного сложного предложения как формы периодической речи.*

***Ключевые слова:** русский язык, синтаксис, многочленное сложное предложение, синтаксический анализ предложения, уровень членения.*

ABOUT THE LIMITS OF SYNTACTIC ANALYSIS OF POLYNOMIAL
COMPLEX SENTENCES**Gus'kova T.P.***Candidate of Philological Sciences,**Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia,**Moscow*tata525guskova@yandex.ru

Annotation. *Polynomial complex sentences are evidence of the civilizational achievements of the society using them, the development of the mental sphere of native speakers. In the context of the expansion of spoken language, which has already become a familiar medium of speech existence, the analysis of complex sentences with a large number of predicative units is practiced less and less often (up to the point of complete abandonment). Russian language and Russian culture, however, may find the experience of understanding (or misunderstanding) complex multi-part sentences unremarkable, but for specialists in the field of the Russian language, it is already professionally significant. The perspective of addressing these units is shown with a mandatory focus on the broad author's context, with emphasis on the history of the formation of these units as a type of utterance in the Russian literary language, mandatory consideration of the techniques of fixation of literary speech and traditions of using a polynomial complex sentence as a form of periodic speech.*

Keywords: *Russian language, syntax, polynomial complex sentence, sentence syntactic analysis, level of division.*

Будучи приметой литературной (и прежде всего письменной) речи, многочленные сложные предложения (МСП) свидетельствуют о цивилизационных достижениях использующего их общества, развитости ментальной сферы носителей языка.

Информативность и экспрессивность, «сравнительная сжатость и способность глубоко, полно и разносторонне, а также с известной

законченностью выражать описываемое сложное явление» (Глухих, 2001, с. 80), передавать «сложную гамму различных сторон мысли и разнообразных эмоций персонажей и автора» (Глухих, 1998, с. 76), стилистически маркированное в восприятии читателя многообразие форм, структурные особенности предикативных частей, а также закрепившиеся в литературной практике приемы иерархической организации структуры, стилистически соотнесенные с реализуемыми посредством таких конструкций типами высказываний, сделали МСП неотъемлемой чертой русского художественного текста XIX — XX вв.¹, что предопределяет необходимость их изучения уже в школьном курсе русского языка.

Как «емкая форма, делающая язык более гибким, выражающая разнообразнейшие связи и отношения объективной действительности и способная передать тончайшие нюансы развертываемой мысли» (Калашникова, 1980, с. 33), МСП признаются единицей, обращение к которой позволяет «провести большую работу по развитию устной и письменной речи учащихся» (Калашникова, 1980, с. 33), их логического мышления² и оперативной памяти, «воспитанию умения тонко чувствовать язык, свободно и целенаправленно пользоваться его возможностями в речи» (Холодов, 1971, с. 40), — работу в

¹ В конце 80-х гг. XX в. эти конструкции оказались востребованы уже в творчестве постмодернистов: «Основной тенденцией в развитии синтаксиса художественной прозы постмодернизма становится тенденция к синтаксическому слиянию [...] Она проявляется в образовании огромных усложненных сложных предложений, насчитывающих в своем составе десятки предикативных единиц, объединение которых противоречит существующим в языке и описанным грамматистами закономерностям построения усложненного сложного предложения; в объединении в рамках таких предложений разнородных в композиционно-грамматическом отношении фрагментов (разные события, сцены, хронологические срезы); в объединении в рамках таких предложений нескольких субъектных и речевых сфер, выраженных эксплицитно и/или имплицитно; они могут последовательно сменять друг друга, чередоваться, но не иметь традиционных синтаксических, пунктуационных и графических сигналов смены субъектно-речевого слоя; разные субъектно-речевые слои могут сосуществовать не последовательно, а одновременно на одном отрезке текста: один — эксплицитно, другой — имплицитно; одновременно существующих субъектно-речевых слоев может быть несколько; в рамках такого усложненного сложного предложения может быть диалог, один или несколько, реплики которого могут не отделяться синтаксически, пунктуационно и графически друг от друга и от речевого слоя повествования; предикативные единицы в составе такого усложненного сложного предложения могут быть различными по цели высказывания и эмоциональной окрашенности и иметь соответствующее пунктуационное оформление (вопросительным, восклицательным знаками) даже в интерпозиции» (Покровская, 2001, с. 16).

² Ср.: «Хотя в принципе мыслительная деятельность и язык возможны без сложных предложений усложненного типа, однако роль их очень велика, так как они появляются и используются в языке в результате необходимости передать большой объем информации и свидетельствуют о гибкости нашего мышления, о наличии в мышлении и языке разнообразнейших способов представления действительности. [...] Научив школьников пользоваться многокомпонентными предложениями в устной и письменной речи, мы тем самым увеличим их арсенал способов выражения мысли синтаксическими средствами, повлияем на развитие их логического мышления» (Калашникова, 1980, с. 33).

современной массовой школе не менее актуальную, чем в предыдущие десятилетия, и тем более необходимую на фоне сложившейся сегодня реальной речевой практики³.

И все-таки, хотя сформированная на протяжении десятилетий система изучения многочленных сложных предложений в школьном курсе русского языка⁴ предполагает обращение к этим единицам уже в младших классах — так, при подготовке изложений и сочинений рекомендуется «время от времени обращаться к разбору многокомпонентных предложений, употребленных учащимися, упражнять их в составлении простейших схем» (Калашникова, 1980, с. 33), — а в старших классах основана на уже приобретенных учениками сведениях из морфологии, синтаксиса словосочетания, простого и сложного двучленного предложений и связана с обязательным синтаксическим анализом таких конструкций и подбором одноструктурных высказываний, ее результативность в целом не выше, чем в предыдущие десятилетия: «...учащиеся с трудом овладевают сложными синтаксическими конструкциями и такими средствами языка, которые по значению носят более или менее абстрактный характер, требуют понимания тонких смысловых отношений между понятиями...» (Добромыслов, 1957, с. 44–45).

Очевидно и то, что в условиях экспансии разговорной речи, ставшей уже привычной средой речевого существования практикующих и будущих учителей русского языка и литературы и их учеников, в связи со все возрастающей «цитатностью»⁵ реакции обучающихся при восприятии МСП, анализ сложных предложений с большим количеством предикативных единиц, — как учебный,

³ Ср. выводы начала XXI в.: «...следует отметить невысокий уровень сформированности коммуникативной компетенции, самой значимой для практической деятельности (и вообще взрослой жизни) людей. Более половины учащихся не владеют навыками чтения, затрудняются при интерпретации содержания текста, не умеют адекватно воспринимать содержащуюся в нем информацию, как концептуальную, так и фактологическую, особенно если автором используется ирония или иносказание, доказательство от противного. Более 60% выпускников испытывают существенные затруднения при создании собственного речевого высказывания на предложенную тему, не умеют ясно и точно, последовательно и логично выражать свои мысли в письменной форме, не могут аргументировать свою точку зрения» (Рыбченкова, Капинос, Цыбулько, 2004, с. 6–7).

⁴ См., например, только некоторые публикации в журнале «Русский язык в школе» (Устрицкий, Тукумцев, 1937; Козмин, Рохлин, 1963; Алмазова, 1969; Московкина, 1971; Холодов, 1971; Московкина, 1972; Везерова, Моранькова, 1976; Калашникова, 1980; Мельничайко, 1982; Купалова, 1991).

⁵ Ср.: — *Смотри, как дышит эта ночь;/ Звезда, уставшая светить, упала, обожгла/ плечо...!* — *Что?..* (Рождественский Р. Поэма о разных точках зрения.)

так и контрольный — практикуется в школе все реже, вплоть до полного отказа от него⁶.

Показательно, что и в современной массовой литературной речи частотность именно «длинных» предложений (сложных, как и та реальность, которая в них отражается и посредством их описывается⁷) — снижается: «Синтаксические построения становятся все более расчлененными, фрагментарными; формальные синтаксические связи — ослабленными, свободными, а это в свою очередь повышает роль контекста, внутри отдельных синтаксических единиц — роль порядка слов, акцентных выделений; повышение роли акцентных выразителей связи приводит к словесной сжатости синтаксических единиц и, как следствие, к их смысловой емкости. Современный синтаксис, в отличие от классической своей формы, сложившейся к началу XX в., с преобладающими эксплицитными связями и отношениями, меняет свой общий ритмико-мелодический облик: резко сокращается длина предложений-высказываний; грамматические рамки предложения как основной синтаксической единиц нарушаются путем возможного отчленения компонентов этого предложения; свободные синтаксические связи типа примыкания, соположения активизируются, оттесняя формально выраженные подчинительные связи; все большее место занимают синтаксические построения, экспрессивность которых заложена в самой грамматической структуре, а не создается подбором соответствующих лексем» (Валгина, 2003, с.

⁶ По результатам опросов, на протяжении ряда лет, проводившихся [мною как преподавателем курса синтаксиса современного русского языка на факультете русского языка и литературы педагогического вуза — Т.Г.] среди студентов только каждый пятый из них, обучаясь в 9–11 классах, выполнял анализ таких конструкций. Ср. типичные ответы на просьбу выполнить сокращенный анализ МСП и/или сформулировать, что затрудняет в анализе подобных конструкций: «Сложно разбирать предложения с большим количеством предикативных частей. Было бы проще, если бы сложными схемами занимались в школе»; «...опыта разбора подобных предложений очень мало (в школе таким почти не занимались)»; «Только на 4-м курсе разбирали такие предложения — нет опыта и навыков»; «В школе ограничивались разбором сложного предложения с двумя — четырьмя предикативными единицами, подробно не рассматривали сложные случаи разборов предложений, брались «прозрачные», понятные примеры...»; «Сильно путаешься при разборе этого предложения. Чем больше размышляешь над ним, тем больше возникает сомнений, начинаешь исправлять, следовательно, ошибки. К концу разбора уже вообще ничего не понимаешь — такая путаница в голове из-за обилия скобок в схеме»; «Когда я делала разбор, мне было сложно понять сам смысл предложения».

⁷ Ср.: *Жизнь прослеживалась, как одна длинная фраза, полная придаточных предложений, лишних определений и отступлений в скобках — приходилось возвращаться к началу, и смысл проступал, несмотря на перепутанный где-нибудь падеж, окончание, меняющее местами объект и субъект действия* (Кабаков А. Сочинитель).

183–184)⁸.

Именно потому, что анализ МСП с большим количеством предикативных единиц, связанный с необходимостью удерживать в памяти значительное по объему содержание (зачастую без опоры на жизненный опыт), объективно труден для обучающихся⁹, в школьном курсе предлагается разбирать МСП, включающие обычно не больше четырех — шести предикативных единиц, — так, при изучении раздела «Сложные предложения с разными видами связи» в учебнике русского языка для 9 класса общеобразовательных организаций (Бархударов, Крючков и др., 2023, с. 156–168) требуется выполнить синтаксический разбор 17 многочленных сложных предложений (трех — с тремя предикативными единицами, четырех — с четырьмя, четырех — с пятью, двух — с шестью и по одному — с восемью, девятью, 10-ю и 12-ю предикативными единицами)¹⁰. Учитывая реальный уровень владения письменной литературной

⁸ Ср.: «Изгнав русских героев из их всепрощающей культуры, терпимой к боли, возвращенной на ней, растущей и расцветающей в страдании, отняв у них комфорт всеизбавляющего героического ухода, Набоков заставляет их начать новую жизнь, намного более страшную, чем та, от которой добрейшая русская литература их так щедро избавила. Жестокою западную жизнь после русской извиняющей смерти. Как и сам автор, на новом, современном витке спирали они были вынуждены приспособливаться к новым, во многом более тяжелым условиям открытого пространства, свободы выбора, ответственности за свою судьбу и необходимости принятия собственных решений, не рассчитывая больше на удобство русского языка, русского уюта с его скобками, двоеточиями, тире, запятыми, за которыми можно прятаться, как за калиткой, укрываться за забором, накрываться от жизненных ветров, засыпаться пушистым снегом, как пуховым одеялом, — переждем, перезимуем, доживем до лучших времен...

И фраза, начатая где-то когда-то, в другом времени и пространстве, вьется, крутится и оборачивается вокруг себя, в типичной кольцевой архитектуре русского поселения, в кольцевой композиции «Мертвых душ», и из конца не видно начала, и только дозванивает знакомый колокольчик, и вот мы уже в другом измерении, далеко-далеко и все на том же месте. Стремясь из колеса в птицу-тройку, из войны в мир, из Пушкина в Онегина, мы, описав круг, возвращаемся обратно, к началу, к колесу и к Пушкину» (Хрущева, 2008, с. 148–149). См. там же: «Краткость, конечно, сестра таланта — один Пушкин, наш одновременно самый западный (кроме русского, писавший еще и по-французски, и компактно на обоих языках) и самый русский поэт, чего стоит. И сегодня мы, старательно подавляя разбушевавшуюся после него страсть к лирическим отступлениям (XIX век, казалось, стремился дописать за него все, что он сам мог бы написать с 1837-го до, скажем, 1887-го, если бы прожил все эти годы) наше извечное пристрастие к фразам, растягивающимся на страницы, к кольцевой композиции и круговоротному, кругосветному выражению мысли, к непреодолимому желанию сразу сказать все обо всем и вместо романа сочинить Евангелие, учимся у других, более рациональных цивилизаций выражать мысль четко и кратко, по Набокову, так сказать. Жаль только, что это четкое выражение у нас пока приняло форму китча на рекламных щитах. (Жалость здесь, безусловно, гипотетическая, так как это неизбежное и универсальное влияние капитализма на любую культуру: кино посмотреть — пожалуйста, а времени на четырехтомную «Войну и мир» у нас, извините, больше нет.)» (Хрущева, 2008, с. 25–26).

⁹ Например, в 2007 г. на заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку только два (!) участника среди учащихся 11 класса «справились с синтаксическим анализом сложного многокомпонентного предложения повышенной сложности» (Смольников, 2008, с. 43).

¹⁰ Ср.: в (Бархударов, Крючков и др., 2007) предлагалось выполнить синтаксический разбор семи многочленных сложных предложений с тремя (упр. 201, 207, 240, 287, 310, 333, 414), семи — с четырьмя (упр. 201, 219, 226, 297, 298, 392) и всего лишь двух — с пятью предикативными единицами (упр. 226, 392). Еще для 39 МСП с тремя, девяти — с четырьмя, семи — с пятью и для одного — с шестью предикативными единицами

речью обучающимися в современной массовой общеобразовательной школе, нет оснований считать такой отбор МСП для синтаксического анализа в школе непродуманным¹¹.

Но если для среднестатистического носителя русского языка и русской культуры опыт понимания (или непонимания) МСП в школьные годы может в дальнейшем остаться не востребуемым, то для педагога-словесника он значим уже профессионально¹².

Поэтому анализ МСП обязателен в вузовском курсе синтаксиса¹³ — будущие учителя русского языка и литературы должны самостоятельно и свободно справляться с анализом любых МСП, — как совпадающих по количеству предикативных единиц с объемом оперативной памяти, так и значительно ее превышающих.

Однако при подборе конструкций для такой работы преподавателю также приходится считаться с теми внеязыковыми реалиями, которые влияют на способность студентов в темпе чтения (слушания) понимать смысл значительных по своему объему предложений¹⁴, — затрудненность этого

авторы учебника предлагали составить схемы. В (Бархударов, Крючков и др., 2023) схемы требуется составить для 14 МСП (семи — с тремя, шести — с четырьмя, одного — с пятью предикативными единицами).

¹¹ В связи с этим спорным в своей методической целесообразности представляется включение в учебник русского языка для 10–11 классов общеобразовательной школы (Власенков, Рыбченкова, 2006, с. 326) заданий по составлению схем предложений из стихотворений Ф. И. Тютчева «Осенний вечер» (упр. 518) и А. А. Фета «Я пришел к тебе с приветом» (упр. 520), что предполагает их предварительный хотя бы сокращенный анализ.

¹² Ошибки в понимании сложных предложений с большим количеством предикативных единиц и несколькими уровнями членения допускают уже и авторы популярных пособий «в помощь учащимся». См. схему [], [(когда) и ()], [], [], и [], (что) для предложения *Жары на острове, посреди воды, не бывает; по вечерам, когда затихал ветерок и от нагретой земли исходило теплое парение, такая наступала кругом благодать, такой покой и мир, так густо и свежо сияла перед глазами зелень, еще более приподнявшая, возвысившая на водой остров, с таким чистым, веселым перезвоном на камнях катилась Ангара, и так все казалось прочным, вечным, что ни во что не верилось – ни в переезд, ни в затопление, ни в расставание* (Распутин В. Прощание с Матерой) в (Барсукова, 2005, с. 286).

¹³ Пожалуй, впервые в учебнике современного русского языка для студентов высших учебных заведений, и это показательно (учитывая декларируемую обязательность и безусловную традиционность синтаксического разбора МСП как вида работы не только в вузовской аудитории, но и в современной массовой политехнической школе, где предстоит работать большинству выпускников педагогических вузов), предлагаются схемы синтаксического разбора МСП, сопровождаемые к тому же образцами и подробными комментариями (Современный русский язык, 2001, с. 592–641).

¹⁴ «Отмечается... зависимость синтаксических изменений от таких социальных факторов, как развитие средств массовой информации (радио, телевидение, печать), расширение устных контактов. [...] Даже общий синтаксический облик речи, в частности, в письменном ее варианте, в наше время иной, чем, например, в XIX в. От непрерывности синтаксической цепочки (синтагматики), яркой выраженности подчинительных отношений (система флексий и служебных слов) мы пришли к актуализированным построениям с имплицитно представленными синтаксическими связями (без специальных сигналов этих связей), к расчлененности грамматических структур, предельной самостоятельности отдельных их компонентов» (Валгина, 2003, с. 182).

процесса, в любом возрасте обусловленная «степенью доступности сложного предложения пониманию слушателя или читателя» (Грамматика, 1954, с. 364), отмечалась уже в середине XX в.¹⁵, а потому в учебном курсе синтаксиса, ориентированном на усвоение студентами сведений о формальной и семантической устроенности МСП (объем, компонентная структура, уровневая организация, характер синтаксических связей, специфика сочетаемости предикативных частей и особенности средств связи, смысловые отношения между компонентами) (Современный русский язык, 2001, с. 592–641), необходимо опираться на объективные свойства обучающихся, обусловленные уровнем их психического развития, особенностями перцепции, характером протекания мыслительных операций, определяемых, в свою очередь, «системой сформировавшихся знаний и отношений, характеризующих умственный уровень данного человека» (Ю. А. Самарин).

Как показывает опыт, внимание будущих учителей, совершенствующихся в технике синтаксического анализа МСП в рамках учебного курса синтаксиса, должно сосредоточиваться преимущественно на традиционно затрудняющих обучающихся вопросах¹⁶:

1) квалификация как простых предикативных частей, построенных по фразеологизированным моделям; характеристика сказуемых в предикативных частях как однородных или (при наличии показателей) как входящих в грамматические основы различных предикативных частей; рассмотрение обособленных второстепенных членов, выраженных причастными и деепричастными оборотами; пояснения; вводных и вставных конструкций, по объему совпадающих с предложением, - в качестве компонентов простых частей; разграничение сравнительных оборотов в составе предикативной части и

¹⁵ «Что касается вопроса о количестве простых предложений, которые могут входить в состав сложного предложения усложненного типа, то это количество не может быть ограничено какими-либо нормами, а регулируется степенью доступности сложного предложения пониманию слушателя или читателя. Изучение сложных предложений в произведениях даже наиболее крупных писателей показывает, что часто такие предложения, при их чрезмерной усложненности и в особенности при многократном повторении одних и тех же союзов или союзных слов, затрудняют читателя и требуют повторного прочтения» (Грамматика, 1954, с. 364–365).

¹⁶ Для разных этапов анализа МСП неслучайность подобных затруднений подтверждается, например, в работах (Штурмин, 1975; Глухих, 2004).

сравнительных придаточных; определение нераспространенных (или минимально распространенных) односоставных конструкций, равно как и неполных¹⁷, и нечленяемых как отдельных предикативных единиц; различение структурных аналогов сложных предложений с позиционно специализированными союзными средствами (ССП с союзами *тоже, также* и с союзной частицей *же*; СПП с союзной частицей *ли*, с союзными аналогами *пусть / пускай, только, лишь, иначе*) и бессоюзных СП; трактовка частей со стечением союзов¹⁸ и соподчиненных придаточных частей при неповторении союзного средства связи¹⁹ как самостоятельных предикативных единиц — при **определении границ простых частей в составе сложного предложения**;

2) установление иерархии описываемых в МСП ситуаций и оснований для объединения предикативных частей в структурно-семантические компоненты²⁰ (непонимание того, как структурируются ситуации, получающие отражение в многочленных сложных предложениях, как структура описываемых ситуаций соотносится со структурой предложения, приводит к затруднениям при объединении предикативных частей в компоненты, и, следовательно, к ошибочному выделению уровней членения в многочленных сложных предложениях); определение доминирующей связи²¹; выделение структурно-

¹⁷ К числу предложений, квалификация которых «как у учителя среднего учебного учреждения, так и у преподавателя вуза» вызывает «особые трудности», Е. П. Марченко, например, относит следующие: *Оптимист вовсе не то, кто никогда не страдал, а тот, кто пережил отчаяние и победил его* (А. Скрябин); *Бесцельным надо признать не только то, что не достигает цели, но и то, что хватает через цель* (В. Ключевский) (Марченко, 2004, с. 27).

¹⁸ «Нередко придаточные со смежными союзами принимаются за одно предложение; иногда трудно вычленив первое и второе придаточные, особенно когда второй подчинительный союз двойной: местонахождение его второго компонента в составе предшествующего придаточного предложения часто затруднительно» (Глухих, 2004, с. 116).

¹⁹ В середине 1970-х гг. ошибочное объединение «двух или более придаточных, связанных с главной частью при помощи одного общего союза и образующих комплекс, в одну часть» объяснялось «комплексным характером подчинения, чему при изучении сложных синтаксических конструкций уделяется мало внимания» (Штурмин, 1975, с. 99).

²⁰ См., например (Марченко, 2004, 29–31).

²¹ Ср.: «Студенты испытывают затруднения в определении ведущего типа связи и основных смысловых и синтаксических отношений между компонентами сложных синтаксических конструкций, например: 1) *Ветер не мог тут свирепствовать, дорога была гладкая, лошадь ободрилась, и Владимир успокоился* (Пушкин); 2) *Она [Поля] чувствовала, что между той жизнью, которую она вела месяц тому назад, даже десять дней назад, и той жизнью, которая началась вчера, прошла глубокая межа* (Г. Марков). В первом примере студенты обычно видят сложносочиненное предложение с перечислительными отношениями, тогда как это сложносочиненное предложение с причинно-следственными отношениями, первые три предикативные части образуют комплекс. Во втором примере тип связи определяется нередко как последовательное соподчинение, в то время как связь эта — смешанное подчинение. [...] Эта ошибка связана с тем, что студенты не умеют распознавать иерархические связи и отношения между частями сложных конструкций» (Штурмин, 1975, с. 98).

семантических компонентов (блоков), в частности, при однотипных основных средствах синтаксической связи²² — при **выделении в МСП уровней членения**;

3) установление абстрактного характера союзных средств связи и этим обусловленной их многозначности; выявление дополнительных средств синтаксической связи (соотнесенность синтаксических категорий сказуемых, параллелизм строения предикативных единиц, типизированные лексические элементы, разные формы одного слова, однокоренные слова, синонимы); разграничение аналогов СПП по признаку присловной / неprisловной отнесенности придаточного компонента²³; разграничение главной и придаточной частей в компонентах, построенных по фразеомоделям²⁴, пре(интер)позиция придаточных компонентов — при **определении типа синтаксической связи на каждом уровне членения СП**;

4) распознавание союзов (за исключением наиболее употребительных в современной русской речи) и выявление их семантики (на неясно осознаваемые отношения между ситуациями, представленными в структуре предложения, регулярно накладываются и недостатки усвоения сведений из морфологии союзов); выявление синонимии / омонимии союзных средств связи²⁵; учет дополнительных средств связи при квалификации характера смысловых отношений между компонентами — при **характеристике смысловых**

²² «Правильное разделение сложного многочленного предложения с одним видом связи на части свидетельствует об адекватном понимании содержания конструкции в целом» (Глухих, 2004, с. 115). Ср., впрочем, трактовку как причинно-следственных поэтически недоосмысленных отношений следования при анализе МСП *Все началось с простой капли, И вот уже текут снега, И зажурчали, зазвенели Деревья, воздух и луга* (Яшин) в работе того же автора (Глухих, 200, с. 81).

²³ При интерпретации понятий *нерасчлененности* / *расчлененности* структуры СПП обучающиеся нередко исходят из повседневного, и скорее внеучебного, нежели учебного, опыта: как СПП расчлененной структуры характеризуются конструкции с присловным характером связи; нерасчлененность же ошибочно связывается с отсутствием необходимости «расчленять» состав главной части в поиске опорного или коррелятивного компонента.

²⁴ «Студенты испытывают большие трудности при анализе таких конструкций, в придаточных частях которых отсутствуют подчинительные союзы и относительные (союзные) слова, например: *Я вись теперь на Руси поэт, который был бы неизмеримо выше Пушкина, его появление уже не могло бы наделать столько шума, возбудить такой энтузиазм, потому что после Пушкина поэзия уже не невиданная и не слыханная вещь* (Белинский). Выделенную часть студенты определяют как главную, в действительности же она выполняет функцию придаточной условия» (Штурмин, 1975, с. 99).

²⁵ Ср. не потерявшие актуальности наблюдения середины 1970-х гг.: «При разборе сложных синтаксических конструкций студенты довольно часто смешивают омонимические подчинительные союзы и союзные слова (*что, когда, как и др.*)» (Штурмин, 1975, с. 99).

отношений между компонентами в структурных аналогах СП;

5) ограниченные возможности отражения уровневой структуры и компонентного состава МСП в традиционных «вертикальных» схемах; обозначение компонентного состава МСП посредством «линейных» схем и их соотнесенность с бинарными «вертикальными» схемами; деформация моделей сложных предложений под влиянием коммуникативного задания²⁶ с последующим отражением в схеме — при **графическом представлении структурной схемы МСП.**

Поскольку демонстрация того, как устроено МСП, — это результат адекватной его интерпретации, основанной не только на собственно лингвистических сведениях о строении сложного предложения, но исходящей из единства объединяющей автора и читателя модели мира, тождественности их перцептивного опыта, референций, культурного фона и т. д., то для учебного курса синтаксиса в педагогическом вузе сегодня предпочтительны повествовательные МСП с тремя — пятью (не чрезмерно распространенными или осложненными) предикативными единицами (преимущественно с отношениями *последовательности, предмета и его признака, предмета и его свойств*, в меньшей степени — с отношениями *аргумента и тезиса, причины и следствия*)²⁷.

Обучающимся это позволяет свободно демонстрировать обратимость мыслительных операций, предварительно отработанных при анализе

²⁶Так, речевые деформации, ведущие или к регулярной неполноте одной из предикативных частей (1), или даже к ее утрате (2), зачастую не учитываются обучающимися ни при характеристике структурных аналогов СП, ни при построении графических схем предложения: 1) *Литвинов испытывал ощущение, подобное тому [ощущению — Т.Г.], которое овладевает человеком, когда он смотрит с высокой башни вниз: вся внутренность его замирала, и голова кружилась тихо и приторно* (И.С. Тургенев); 2) *Покуда учитель толковал Сереже, он [Сережа] верил и как будто понимал, [что коротенькое и такое понятное слово «вдруг» есть обстоятельство образа действия — Т.Г.], но как только он оставался один, он решительно не мог вспомнить и понять, что коротенькое и такое понятное слово «вдруг» есть обстоятельство образа действия* (Л.Н. Толстой).

²⁷ Кроме количества предикативных частей и степени их распространенности и / или осложненности, при отборе конструкций для синтаксического анализа в учебном курсе синтаксиса нужно учитывать актуальность / неактуальность для современной массовой речи представленных в МСП средств синтаксической связи, степень абстрактности / конкретности их, роль дополнительных средств связи в определении характера смысловых отношений между компонентами, однозначность / синкретизм грамматических отношений между компонентами, абстрактный / конкретный характер содержания, количество уровней членения.

двучленных СП элементарного состава²⁸, преподавателю же — оценивать именно подготовленность обучающихся по разделу синтаксиса сложного предложения, а не получать убедительные данные об уровне их интеллектуального и психоэмоционального развития, образованности, общей и филологической культуры — что безусловно диагностируется при синтаксическом разборе МСП со значительно превышающим объем оперативной памяти количеством предикативных единиц (и, соответственно, с большим числом синтаксических связей, уровней членения и смысловых отношений между компонентами), но оцениванию в вузовском курсе современного русского языка не подлежит.

Синтаксический анализ же избыточных в текстах классической русской литературы — и разнообразно представленных в сборниках упражнений для студентов вузов, см., например (Лекант, 2000; Лекант, 2002) — МСП, для понимания которых недостаточно сведений лишь о формальной устроенности сложного предложения в современном русском языке²⁹, уместен в рамках курса, рассматривающего вопросы специализации МСП на фоне двучленных сложных предложений³⁰ и позволяющего преподавателю учесть накопленный в лингвистике опыт описания этих конструкций, а студентам осознать, что подобные конструкции — именно в силу подчеркнутой их ориентации на литературно обработанную письменную речь — не просто сцепление

²⁸ «...различие между сложными предложениями с минимальным количеством частей и предложениями усложненного типа состоит в том, что первые представляют соединение предикативных единиц по одной структурной схеме, вторые же — сочетание нескольких соединений предикативных единиц, организованных по разным структурным схемам. Поэтому в сложных предложениях усложненного типа представлены те же структуры, какие существуют в минимальных конструкциях сложных предложений, но в комбинациях друг с другом» (Современный русский язык, 1989, с. 727).

²⁹ Ср.: «Прочитанную фразу можно понять лингвистически, но не понять денотативно. То есть — человек воспринимает законченное предложение, может выделить отдельные его члены, ставить к ним вопросы, обнажая связи между ними, но при этом он может иметь смутное представление о денотативном (экстралингвистическом, отнесенном к действительности) значении той или иной номинации, неясно осознавать денотативный смысл целого, ибо он соотносен с более широким смысловым контекстом непосредственно и с еще более широким — опосредованно» (Васильева, 1990, с. 132).

³⁰ Ср.: «Думается, нельзя проводить резкую грань между бипредикатным сложным предложением и МСП — это синтаксические единицы одной системы, МСП неразрывно связано с элементарным сложным предложением (далее ЭСП), обладая всеми его свойствами, но и существенно отличаясь от него. В ЭСП синтаксическая связь между предикативными единицами автономна и имеет самодовлеющий конститутивный характер. Она используется один раз и формирует двухместную схему. ЭСП и МСП существуют и функционируют как разноструктурные реализации одних и тех же схем сложного предложения. Эти реализации, выражая один и тот же круг категориальных значений, отличаются друг от друга объемом, глубиной структуры, количеством и внутренним устройством основного членения» (Беднарская, 2001, с. 94–95).

предикативных единиц по законам русского языка, как это, впрочем, уже давно (научные грамматики после 1954 г. вообще отказывают МСП в статусе синтаксической единицы, хотя их возможностями активно пользуются) очевидно для исследователей: «Структурный, семантический и коммуникативный анализ многокомпонентных сложных предложений [...] вызывает большие трудности и у лингвиста-теоретика, и у преподавателя-практика. Ранее МСП анализировались многими отечественными лингвистами (И.А. Попова, Н. С. Поспелов, Л.Ю. Максимов, В.И. Кодухов, В.А. Белошапкова и др.); в последние двадцать лет наиболее заметными были монографии Г.П. Уханова, Г.Ф. Гавриловой, Г.Ф. Калашниковой, В.А. Шитова и др. Однако рассматривались они в связи с другими проблемами сложного предложения и не системно, а как отдельные фрагменты. Специально МСП посвятил свою докторскую диссертацию И.А. Василенко еще в начале 50-х годов, но он анализировал лишь трехчастные структуры с сочинением и подчинением.

Такие ограничения понятны, так как задача структурно-семантического анализа МСП необычайно сложна: необходимо не только описать структуру МСП и раскрыть сущность его семантической структуры, выделить общую программу высказывания, лежащую в основе конкретного МСП, а также характер связи между смысловыми частями, объяснить закономерности объединения в смысловые части предикативных единиц... Необходимо создать типологию этих усложненных смысловых структур, установить основной референт в МСП, вокруг которого организуется высказывание. Одной из сложнейших задач при анализе МСП является выделение и теоретическое обоснование доминирующей синтаксической связи, определяющей типологию МСП» (Беднарская, 2001, с. 94).

Только описание МСП в рамках специального курса — с ориентацией на широкий авторский контекст, с обращением к системе взглядов автора (в частности, исторических и философско-этических), с подчеркнутым вниманием к истории формирования этих единиц как типа высказывания в русском литературном языке, с обязательным рассмотрением закрепившихся на

протяжении XIX — XX вв. приемов письменной фиксации литературной речи³¹ и традиций использования МСП как формы периодической речи³², с неременной характеристикой субъективно-модального плана таких высказываний и анализом их текстовых свойств³³ — обуславливает сегодня уместность обращенных к массовой студенческой аудитории наблюдений над употреблением МСП в литературных текстах - равно как в классических³⁴, так и в постмодернистских³⁵.

³¹ Ср.: «К стилистико-синтаксическим достижениям русского литературного языка первой половины XIX века можно отнести различные формы косвенной речи с теми или другими отражениями эмоциональных моментов сжато передаваемой ею прямой. Под пером выдающихся мастеров эта изящная форма, соединяющая в себе отраженные, но вместе с тем еще выразительные эмоциональные краски воспроизводимой в наиболее важных элементах фразы героев повествования — с объективирующей сдержанностью авторского сообщения, выступает и в поэзии, и в прозе этого времени как прекрасный род передачи голосов, которым, по авторскому замыслу, нужно звучать сдержанно, приглушенно, неискренне, иногда — оставаться только «внутренними» голосами, выражением размышлений, загнанных в себя чувствований и под.» (Булаховский, 1954, с. 442).

³² Так, характеризуя «большие синтаксические структуры в стихотворении» первой половины XIX в., Л.А. Булаховский отмечал: «Большой силы период в виде параллельных придаточных предложений с нарастающим ритмическим подъемом достигает, начиная с двадцатых годов, главным образом, в поэме; ср. в особенности у Пушкина: «Не многим, может быть, известно, Что дух его неукротим, Что рад и честно и бесчестно Вредить он недругам своим; Что не единой он обиды С тех пор как жив не забывал; Что далеко преступны виды Старик надменный простирал; Что он не ведает святыни, что он не помнит благостыни, Что он не любит ничего, Что кровь готов он лить как воду; Что презирает он свободу, Что нет отчизны для него» («Полтава», 1828–1829).

Прекрасные образцы таких структур в лирике, со строкой относительно длинной, с семантической окраской медитативной, создаются М.Ю. Лермонтовым. К известнейшим относятся последние строфы элегии «Выхожу один я на дорогу...» (1841): «...Я б желал навеки так заснуть, Чтоб в груди дремали жизни силы, Чтоб дыша вздымалась тихо грудь» и т. д. и три начальные строфы стихотворения «Когда волнуется желтеющая нива...» (1837). [...]

Известное стихотворение А.А. Фета «Я пришел к тебе с приветом...» (1843) представляет своеобразное обновление подобных периодов путем разрежения параллелизма придаточных предложений при помощи анафорически повторяющегося слова *рассказать*, от которого эти придаточные зависят: «...Рассказать, что солнце встало...», «...Рассказать, что лес проснулся...», «Рассказать, что с той же страстью, Как вчера, пришел я снова» и т.д.» (Булаховский, 1964, с. 281–282).

³³ «С одной стороны, в ПСП реализованы характерные предложенческие признаки: грамматическая оформленность, семантико-синтаксические связи и отношения между частями и компонентами. С другой стороны, ПСП — это композиционный компонент текста с характерными для них текстообразующими признаками (проспекцией, интеграцией, завершенностью, подтекстом и т.д.), а нередко и сам текст как определенное речевое произведение» (Марченко, 2004, с. 32). См. также (Марченко, 2003а; Волохина, Попова 2003).

³⁴ См., например (Глухих, 1991, с. 38–46; Глухих, 1998; Глухих, 2001, с. 82–83; Усманова, 2001).

³⁵ Согласно наблюдениям Е.А. Покровской, «тенденция к синтаксическому слиянию», выражающаяся «в авангардных формах, бросающих вызов традиции [...] породила огромные полипредикативные конструкции, усложненные сложные предложения, но они не имеют ничего общего с тоже очень большими усложненными предложениями синтаксиса классического, иерархического, известными нам по творчеству Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева и других классиков русского реализма XIX века. В чем эта принципиальная разница? Во-первых, в классическом синтаксисе усложненные сложные предложения образуются на основе тщательной проработки, уточнения, нюансировки связей и отношений между предикативными единицами, о чем писала Н.Д. Арутюнова. По-видимому, во многом с этим связано появление в языке второй половины XIX века множества новых производных предлогов и союзов - они были призваны уточнять различные оттенки синтаксических отношений, организации сложной, но четко иерархически организованной конструкции. В литературе постмодернизма столь же и еще более крупные усложненные сложные предложения строятся на основе ассоциативных, а не логических связей, грамматические связи часто вообще не проработаны, придаточные могут не иметь своих главных частей, а за указательным словом в главном может не следовать сигнализируемое им придаточное. Ассоциативные связи могут объединять в одно предложение полипредикативные части разных хронологических планов, «скакать» по событиям и сценам, происходящим в разное время в разных ситуациях с

В отсутствии подобной работы сложившаяся реальная практика осмысления МСП — конструкций, позволяющих «передать перерастание восприятия во впечатление, а впечатления — в мысль» (Попкова, 2003, с. 28), раскрывающих, «как соединение в одно целое разнородных, казалось бы, явлений сообщает читателю сильное, цельное впечатление», обобщающих «наблюдения писателя над природой человека», позволяющих «воочию увидеть, как сложен, непредсказуем и интересен путь авторской мысли» (Попкова, 2003, с. 29), — все более будет отдаляться от параметров восприятия, задаваемых для них авторами, а воспринимающие — при обедненном характере индивидуальной речевой практики, незначительности перцептивной базы и неизбежном «уплощении» картины мира в их сознании, — окажутся вне «своего круга»³⁶, к которому они приписаны в силу приобретаемой профессии.

Утратив же способность быть адекватно осмысленными уже не только среднестатистическими носителями русского языка (что демонстрируют сегодня отечественные СМИ и массовая литература), но и лишенными запаса жизненных впечатлений и фоновых знаний³⁷, филологической начитанности и культурного контекста будущими учителями русской словесности, переместившись в сферу профессиональной речи литераторов — когда отпадает необходимость с помощью сложного синтаксиса «компенсировать ущербность письменности»³⁸,

разными субъектами; связи между такими компонентами могут организовываться по принципу соположения, хаотического движения потока сознания. <...> Именно отказом от прозрачности, ясности, логичности, иерархичности <...> можно считать слияние авторской и чужой речи, полное размывание синтаксических и пунктуационных границ между ними» (Покровская, 2001, с. 36–37).

³⁶ «Феномен «своего круга» основан на взаимодействии ряда факторов: «свой» узус, общность апперцептивной базы, общность профессиональной деятельности и интересов, локализованность общения, его темпоральная прикреплённость <...>, следование правилам речевого поведения. Эти правила можно сформулировать в форме императивов: не нарушай традиций; говори как все; не выделяйся; исполняй свои коммуникативные обязанности в соответствии с принятой ролевой иерархией» (Купина, Шамина, 2004, с. 41–42).

³⁷ «С точки зрения методики преподавания русского языка фоновые знания — это базовые, основополагающие знания о культуре своего народа, которые должны быть известны каждому человеку, это знания о представлениях людей о мире, о Вселенной, о материальных и духовных ценностях, которые люди бережно передавали из поколения в поколение, о нравственных законах и устоях.

В настоящее время мы сталкиваемся с проблемой серьезных изменений фоновых знаний молодого поколения по сравнению с такими знаниями, которые человек получает не только в результате непосредственного изучения школьных же знаниями среднего и тем более старшего поколения, т. е. тех предметов, но которые являются культурным, интеллектуальным фоном его жизни» (Новикова, 2008, с. 34).

³⁸ Ср.: «В начале Бог дал человеку речь. А письменность изобрели люди, поняв, что результат разговорного общения «улетает». Но письменности не дано передать звучание и обстановку разговора. Вот, к примеру, я выгляну в окно и скажу: «Вроде сухо, хорошо, что зонт не взял». А написать эту фразу и донести все оттенки значения придется так: «Взглянув в окно и убедившись, что дождя нет, я сказал, что не жалею, что не взял зонт».

устраняются и конструкции, призванные свидетельствовать о высоком развитии мышления и языка (Чесноков, 1966; Стеценко, 1977), — став доступными лишь весьма незначительному кругу «посвященных», еще способных оценить, «как многообразны выразительные средства нашего языка и как виртуозно владели этими средствами наши классики» (Попкова, 2003, с. 29), многочленные сложные предложения неизбежно жаргонизируются, что неизбежно (поскольку между предложениями «остаются те же отношения, которые были между частями сложного предложения» (Фигуровский, 1961, с. 139)) сделает беспредметной всю школьную методику развития речи, — ведь по умению анализировать жаргонные единицы и пользоваться ими оценивать уровень знания языка нельзя.

Литература

1. Алмазова, А.В. (1969) К анализу сложных синтаксических конструкций. *Русский язык в школе*, 1969, 2, 61–62.
2. Барсукова, Н.В. (2005) Русский язык (Грамматика. Текст. Стили речи) 10–11 кл.: подробный разбор заданий из учебника авторов. М.: Вако.
3. Бархударов, С.Г., Крючков, С.Е. и др. (2007) Русский язык: учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение.
4. Беднарская, Л.Д. (2001) Закономерности грамматического и смыслового членения многокомпонентного сложного предложения. *Филологические науки*, 2001, 2, 94–103.
5. Булаховский, Л.А. (1954) Русский литературный язык первой половины XIX века. М.: Учпедгиз.
6. Валгина, Н.С. (2003) Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос.

Чувствуете разницу? Весь этот сложный синтаксис придуман для того, чтобы компенсировать ущербность письменности. Малограмотным и несерьезным стали считать реальное общение по той же причине. Но сегодня ситуация изменилась. Интернет, кино, телевидение немыслимы без разговорной речи. И мы констатируем, что существуют две разновидности русского языка: книжная форма и бытовая. Последняя синтезирует в себе всю окружающую обстановку и демонстрирует ее, как дисплей» (Из интервью В.Г. Костомарова газете «Известия» (19 августа 2008 г., № 152 (27677)).

7. Васильева, А.Н. (1990) Основы культуры речи. М.: Русский язык.
8. Везерова, М.Н., Моранькова, М.Н. (1976) Об изучении многочленных сложных предложений с использованием кодопозитивов. *Русский язык в школе*, 1976, 6, 75–78.
9. Власенков, А.И., Рыбченкова, Л.М. (2006) Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение.
10. Волохина, Г.А., Попова, З.Д. (2003) Многокомпонентные сложные предложения как микротекст. Воронеж: Истоки.
11. Глухих, В.М. (1991) Синтаксис и пунктуация рассказов А.П. Чехова: пособие к спецкурсу. Магнитогорск: МГПИ.
12. Глухих, В.М. (1998) Заметки о стилистике многочленных предложений. *Русский язык в школе*, 1998, 5, 74–78.
13. Глухих, В.М. (2001) О синтаксическом функционировании сложных многочленных предложений. *Русский язык в школе*, 2001, 6, 80–83.
14. Глухих, В.М. (2004) О некоторых трудностях в разборе сложных предложений. *Русский язык в школе*, 2004, 3, 112–116.
15. Грамматика (1954) Грамматика русского языка. Т. II. Синтаксис. Ч.2. М.: Издательство АН СССР.
16. Добромыслов, В.А. (1957) О связи между уроками русского языка и литературного чтения. *Русский язык в школе*, 1957, 1, 38–49.
17. Казмин, В.В., Рохлин, А.С. (1963) Конструирование предложений по заданным моделям как вид упражнений при изучении синтаксиса. *Русский язык в школе*, 1963, 5, 55–58.
18. Калашникова, Г.Ф. (1980) Развитие логического мышления учащихся и их оперативной памяти при изучении многокомпонентных сложных предложений. *Русский язык в школе*, 1980, 2, 32–37.
19. Купалова, А.Ю. (1991) Практический план изучения сложного предложения с разными видами связи. *Русский язык в школе*, 1991, 3, 37–42.

20. Купина, Н.А., Шамина, И.В. (2004) Современное просторечие: взгляд изнутри. *Русский язык в научном освещении*, 2004, 1 (7), 23–62.
21. Лекант, П.А. (2000) Сборник упражнений по современному русскому языку. М.: Дрофа.
22. Лекант, П.А. (2002) Практический курс современного русского языка. Сборник упражнений. М.: Высшая школа.
23. Марченко, Е.П. (2003) Полипредикативные сложные предложения как единицы текста. *Филологические науки*, 2003, 5, 42–48.
24. Марченко, Е.П. (2003а) Полипредикативные сложные предложения в современном русском языке: структурно-семантические, коммуникативные и текстообразующие потенции. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук, Краснодар, 250 с.
25. Марченко, Е.П. (2004) Полипредикативные сложные предложения в современном русском языке. *Русский язык в школе*, 2004, 3, 26–32.
26. Мельничайко, В.Я. (1982) Практическая работа при изучении сложных синтаксических конструкций. *Русский язык в школе*, 1982, 1, 21–27.
27. Московкина, Р.А. (1971) Применение линейных схем в процессе грамматического разбора. *Русский язык в школе*, 1971, 2, 47–50.
28. Московкина, Р.А. (1972) Синтаксический разбор сложных предложений с разными видами связи. *Русский язык в школе*, 1972, 1, 31–35.
29. Новикова, Л.И. (2008) ЕГЭ по русскому языку: миф под названием «объективность». *Русский язык в школе*, 2008, 3, 27–34.
30. Покровская, Е.А. (2001) Динамика русского синтаксиса в XX веке: лингвокультурологический анализ. Автореф. ... дис. д-ра филол. наук, Ростов–на-Дону, 41 с.
31. Попкова, Л.В. (2003) Над текстом «Войны и мира» (X класс). *Русский язык в школе*, 2008, 6, 27–30.
32. Рыбченкова, Л.М., Капинос, В.И., Цыбулько, И.П. (2004) О ЕГЭ и мониторинге по русскому языку. *Русский язык в школе*, 2004, 3, 3–12.

33. Современный русский язык (1989) Современный русский язык. М.: Высшая школа.
34. Современный русский язык (2001) Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц. М.: Издательский центр «Академия».
35. Стеценко, А.С. (1977) Исторический синтаксис русского языка. М.: Высшая школа.
36. Усманова, Е.Г. (2001) Сложные многочленные предложения в прозе А.П. Чехова (на материале рассказов и повестей 1890–1900-х гг.). Автореф. дис. ... канд. филол. наук, Волгоград, 24 с.
37. Устрицкий, И.В., Тукумцев, Г.Р. (1937): К вопросу о методике пунктуации. (Графический разбор при изучении сложных синтаксических конструкций). *Русский язык в школе*, 1937, 2, 84–106.
38. Фигуровский, И.А. (1961) Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. М.: Учпедгиз.
39. Холодов, Н.Н. (1971) К вопросу об изучении многочленных сложносочиненных конструкций в школе. *Русский язык в школе*, 1971, 1, 40–45.
40. Хрущева, Н.Л. (2008) В гостях у Набокова. М.: Время.
41. Чесноков, П.В. (1966) Основные единицы языка и мышления. Ростов–на-Дону: Книжное издательство.
42. Штурмин, Н.Е. (1974) О характерных ошибках студентов при анализе сложных предложений усложненного типа и некоторых путях преодоления этих ошибок. *Русский язык в школе*, 1974, 4, 96–100.



УДК 378.2

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Двойнин А.М.

кандидат психологических наук,

доцент департамента психологии

Национального исследовательского университета

«Высшая школа экономики»

г. Москва

alexdvoinin@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу современного состояния научно-исследовательской культуры в российской педагогике и перспективам ее развития. Введение подчеркивает актуальность проблемы, вызванной изменениями в требованиях к научным исследованиям и публикационной активности. Обсуждаются как внутренние, так и внешние факторы, повлиявшие на культуру педагогических исследований, включая изменения в образовательной системе и научной политике после 1990-х годов. Автор отмечает, что с конца XX века российская педагогика пережила драматические изменения, когда фундаментальные научные исследования стали уступать место авторским педагогическим концепциям и проектированию, что в сочетании с другими факторами – социально-политическими, экономическими и др. – негативно повлияло на качество научных работ. Критически оценивается состояние педагогических исследований и диссертаций, отмечается их формализм и отсутствие методологической строгости. В статье также поднимается вопрос о научной этике, указывается на распространенные нарушения, такие как плагиат и фальсификации, а также утверждается

необходимость создания этических регуляторов. В заключение предлагаются пути повышения научно-исследовательской культуры, включая разработку исследовательских регламентов, развитие этико-методологической экспертизы, создание научно-исследовательских центров, улучшение коммуникации с международным научным сообществом и др. Автор считает, что восстановление высоких стандартов научной деятельности поможет повысить статус педагогики как науки¹.

Ключевые слова: педагогика, российская педагогика, научно-исследовательская культура, научные исследования, исследовательская педагогика, развитие педагогики, экспертиза, этический комитет

CURRENT STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF RESEARCH
CULTURE IN RUSSIAN PEDAGOGY

Dvoinin A.M.

Candidate of psychological sciences

Associate Professor at the School of Psychology

HSE University

Moscow

alexdrvoinin@mail.ru

Annotation. The article is devoted to the analysis of the current state of research culture in Russian pedagogy and the prospects for its development. The introduction emphasizes the relevance of the problem caused by changes in the requirements to scientific research and publication activity. Both internal and external factors that have affected pedagogical research culture, including changes in the educational system and scientific policy after the 1990s, are discussed. The author notes that since the late 20th century, Russian pedagogy has experienced dramatic changes, when fundamental scientific research began to give way to author's pedagogical concepts and design, which in combination with other factors – socio-political, economic, etc. – negatively affected the quality of scientific works. The state of pedagogical research and

¹ Аннотация к статье сгенерирована чат-ботом <https://gpt-chatbot.ru/> и отредактирована автором. – Прим. автора.

dissertations is critically evaluated, highlighting their formalism and lack of methodological rigor. The article also addresses issues of research ethics, pointing out prevalent violations such as plagiarism and data falsification, and asserts the necessity for the establishment of ethical regulators. In conclusion, the article proposes ways to enhance the research culture, including the development of research regulations, the advancement of ethical and methodological expertise, the creation of research centers, and the improvement of communication with the international scientific community. The author believes that restoring high standards of scientific activity will contribute to elevating the status of pedagogy as a science².

Keywords: pedagogy, Russian pedagogy, research culture, scientific research, research pedagogy, pedagogy development, expertise, research ethics committee

Введение. Обращение к проблеме научно-исследовательской культуры в российской педагогике обусловлено обстоятельствами нынешнего времени. В научной литературе активно дискутируется проблема доказательности в педагогических исследованиях и в науках об образовании в целом (Бусыгина, Подушкина, Станилевский, 2021; Лазарев, Подуфалов, 2023; Переславцева, 2023; Подуфалов, 2024; Пузанова и др., 2024; Сериков, 2020). Министерством науки и высшего образования Российской Федерации пересмотрена номенклатура научных специальностей по педагогике: открыты новые направления, конкретизированы, обобщены или упразднены старые (Приказ Министерства науки и высшего образования..., 2021). Ужесточаются требования к публикационной активности соискателей; введена система категоризации научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций (Постановление Правительства Российской Федерации..., 2024). Усиливаются внутриорганизационные требования к научной составляющей педагогических исследований, выполняемых на уровне магистратур, аспирантур. В отдельных случаях в университетах и научных

² The annotation was created in Russian language and translated into English by <https://gpt-chatbot.ru/>, after which it was edited by the author. – *Author's note.*

организациях, в которых проводятся исследования в сфере образования, вводятся дополнительные «фильтры» в виде научных комитетов и комиссий по этике научных исследований (Геворкян, Савенков, Двойнин, 2018) и др. Все это призвано содействовать повышению качества научного «продукта» – диссертаций, публикаций, научных и методических разработок.

Вместе с тем эти же тенденции призваны повысить уровень научно-исследовательской культуры в современном российском педагогическом сообществе, состояние которой вызывает озабоченность. В педагогической литературе немало внимания уделяется разработкам различных форм, средств и методов развития исследовательской культуры педагога (Маркова, 2007; Николайчук, Федяй, Шрамкова, 2017; Савенков, 2025; Середенко, 2008; Таубаева, 2016; Ушакова, 2012), выпускается соответствующая учебная литература по организации и проведению педагогических исследований (Афанасьев, Грибкова, Уколова, 2025; Кочетов, 1996; Краевский, 1994; Старикова, Стариков, 2025; Юдина, 2019). Однако вопрос о современном состоянии и перспективах развития научно-исследовательской культуры в российской педагогике не теряет своей актуальности.

Постановка проблемы. Общее состояние культуры научных педагогических исследований в современной российской науке обусловлено, с одной стороны, внутренними особенностями развития научной педагогики в нашей стране, а с другой, – внешними социальными факторами, которые после радикальной трансформации российского общества в начале 1990-х гг., существенно изменили лицо отечественной гуманитарной науки по сравнению с ее обликом в советский период. В рамках настоящей статьи мы рассмотрим современное состояние и перспективы развития научно-исследовательской культуры в российской педагогике с данных позиций.

Результаты исследования. Развитие отечественной педагогики в конце XX века можно со всей уверенностью назвать драматичным. В советское время усилиями ведущих советских педагогов И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского и многих других были заложены основы научно обоснованной

дидактики и разработаны теория содержания образования, концепция проблемного обучения, классификация методов обучения и мн. др. Сам термин «советская педагогика» обозначает не просто конкретный исторический этап развития педагогической науки, но особый теоретически и практически значимый фундаментальный вклад в нее (Турбовской, 2015).

При этом несмотря на то, что идеи классиков находились в дискурсе марксистской методологии первичности социального и вторичности личностного, их взгляды не были откровенно идеологизированными (Джуринский, 2013). Я.С. Турбовской отмечает, что многими советскими педагогами-исследователями педагогика *«методологически понималась как прикладная философия»* (Турбовской, 2015, с. 197), а материалистическая диалектика служила реальной опорой для конкретных исследований, была методом познания.

Педагогические исследования вплоть до 1980-х гг. по многим признакам обладали достаточно высоким качеством и в большой мере соответствовали критериям научности. Научное исследование по педагогике предполагало определенную строгость методологического аппарата, понимание конкретной научной проблемы, решению которой посвящалось исследование, отстаивание позиций определенной теории в их конкурентной борьбе, а главное, в целом было направлено на выявление тенденций и закономерностей, на установление и концептуализацию педагогических фактов, проверку конкретной научной теории на эмпирическом материале.

Защиты кандидатских и, тем более, докторских диссертаций воспринимались как значимые события в карьере исследователя и расценивались как признание внесения существенного вклада в развитие научной педагогики.

Справедливости ради, надо отметить то, что и в советские годы выходило немало публикаций, в которых авторы критически оценивали состояние культуры педагогических исследований и призывали к повышению качества научных изысканий (См., напр.: Кондаков, 1976; Кузин, 1970; Лихачев, Тайчинов, 1972; Хвостов, 1969). Советскую исследовательскую педагогику,

безусловно, не следует идеализировать³.

Однако, примерно с 1980-х гг. с распространением большого количества авторских образовательных практик, педагогик практического мастерства, условно называемых «педагогикой сотрудничества» (представителями которой являлись Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и другие), научная педагогика стала утрачивать свое влияние, начав восприниматься как мешающее педагогическому творчеству догматизирование. Для этого, надо признать, были объективные основания – в отечественной педагогической науке стали нарастать негативные тенденции. По описанию Я.С. Турбовского, советская педагогика, состоявшая из идеологии, исследовательской деятельности и административной отчетности, стала трансформироваться: идеология превращалась в выхолощенное декларирование, исследовательская деятельность подвергалась расслоению, вбирая в себя административно-управленческий аппарат, значимость отчетности в ее текстуальных формулировках становилась едва ли не определяющей в оценке деятельности научного коллектива (Турбовской, 2015).

Помимо данных тенденций, для появления так называемого движения педагогов-новаторов, как стало принято обозначать практики «педагогики сотрудничества» (Гринева, 2022; Оборотова, 2010; Помелов, 2016), были свои предпосылки: переход к всеобщему среднему образованию в СССР и школьная реформа (1977-1984), в свете которых потребовался поиск новых путей работы с обучающимися школ (Помелов, 2016).

Данное движение внесло значимый позитивный вклад в образовательную практику советской и постсоветской школы, связанный с гуманизацией подхода к обучению и преодолением формализма, нацеленностью педагогического

³ Приведем критическое замечание Я.С. Турбовского: «Конечно, с позиций сегодняшнего дня нельзя не видеть методологически наивной веры многих педагогов в прикладную продуктивность общефилософских положений, напрямую отвечающих на все вопросы практики. И предлагаемые советскими дидактами пути совершенствования каждого конкретно проводимого урока на основе общих диалектических законов – одно из неопровержимых доказательств такой веры. И точно также нельзя не понимать методологической беспомощности господствующих установок, с позиции которых решалась вся совокупность проблем, определяющих соотношение теории и практики ... неустанно подгоняемая ... жесткой официальной критикой за “отрыв теории от практики”. И нетрудно продолжить перечисление подобных недостатков, характеризующих исследовательскую деятельность советских педагогов» (Турбовской, 2015, с. 199).

процесса на гармоничное развитие личности обучающихся, реализацию их творческого потенциала и т.п. На фоне этого научная педагогика с ее основой в *научном исследовании* и фокусировкой преимущественно на фундаментальных, а не прикладных проблемах образования, была в некоторой степени, если можно так выразиться, дискредитирована и в определенной мере деморализована.

На волне успеха движения педагогов-новаторов в систему образования где-то стихийно, где-то планомерно втягивались различного рода непроверенные, научно не обоснованные «авторские» педагогические инновации. Они громко именовались педагогическими «концепциями», «технологиями», «системами», однако не могли претендовать на такую квалификацию главным образом в виду того, что были завязаны на личности самих их авторов, их взглядах и индивидуальном мастерстве и не были отчуждаемы в форме научных моделей, концепций, теорий. Эти педагогические инновации передавались (и продолжают передаваться), как правило через личный опыт взаимодействия с «мастером» и педагогическую индоктринацию (Двойнин, 2018; Двойнин, Двойнин, 2020).

Описываемые «авторские» педагогические «концепции», которые преподносились как новаторские, всячески противопоставлялись так называемому традиционному обучению. Однако, что стоит за понятием «традиционное обучение»? А.И. Савенков пишет: «По мнению его бесчисленных противников, традиционное обучение характеризуется жестким авторитаризмом, сухим интеллектуализмом... Главная задача учащегося – повторять, запоминать и воспроизводить. Воспитание и образование в рамках *такого* традиционного обучения считаются длительными и систематическими процессами, однако они не должны связываться ни с потребностями, ни с интересами учеников. Целью воспитательно-образовательных усилий является не столько индивидуальное развитие способностей и познавательных интересов учеников, сколько передача им готовых знаний, формирование у них определенных умений и навыков. И эту “страшную сказку” можно продолжать долго...» (Савенков, 2009, с. 318).

Действительно, «традиционное обучение» выглядит не более, чем

фантазийной мыслительной конструкцией – страшилкой, тогда как реальная педагогическая практика достаточно разнообразна. А.И. Савенков справедливо утверждает, что «все, что приписано традиционному обучению, специально и некорректно придумано некоторыми специалистами в целях пропаганды своих собственных “инновационных”, часто весьма сумбурных идей» (Там же).

Еще одним важным внутренним по отношению к педагогике фактором, нанесшим удар по научно-исследовательской педагогике, стала появившаяся мода на педагогическое (образовательное) проектирование. Безусловно, этически ответственный подход требует от педагога осуществлять проектирование на научной основе. Однако в российской образовательной практике оголтелое проектирование, оторванное от исследовательского базиса, к сожалению, стало нередким явлением. Педагогическое проектирование фактически стало подменять собой научно-педагогическое исследование в диссертациях и других научных работах (Геворкян, Савенков, Двойнин, 2018).

Касаясь внешних по отношению к педагогике факторов, следует выделить описываемую А.М. Новиковым общемировую тенденцию перехода от «большой», фундаментальной науки – к практико-ориентированной (Новиков, 2004). Связывается это с цивилизационным переходом от «научно-технической» к «технологической» эпохе в развитии человечества. Отчасти данная тенденция может объяснить сосредоточенность профессионального сообщества на педагогических технологиях и моду на педагогическое проектирование в образовании.

Однако, по нашему мнению, наиболее действенным внешним фактором, способствовавшим разрушению научно-исследовательской педагогики, стали социально-исторические трансформации в России в 1990-х гг., которые привели к переходу науки от советской к постсоветской. И здесь важно понять их последствия не только для педагогики, но и для гуманитарных наук в целом.

В российской гуманитаристике до сих пор наблюдается эффект постсоветской науки. Связан он с падением идеологического диктата со стороны политической элиты, а также с инфляцией марксистской теории и методологии,

что привело к идейному обезглавливанию прежде сильных научных теорий, затуханию целых научных направлений, а также к неопределенности траектории дальнейшего движения в мировом научном пространстве. Своеобразный вакуум, возникший в гуманитаристике на месте прежних теорий и втянувший хаотическую массу сомнительных, с научной точки зрения, концептуальных построений, привел не только к идейной эклектике, но в ряде случаев и к выходу за пределы научного метода. Поэтому проблема научности в педагогике, антропологии, социологии, истории, психологии и др. науках до сих пор сохраняет свою остроту: «На сегодняшний день российская гуманитарная наука сталкивается с серьезным вызовом. ... ее вообще не считают за науку» (Сулакшин, 2012). Проблема усугубляется тем, что за прошедшую с момента разрушения СССР четверть века произошел большой отток квалифицированных кадров из сферы науки и образования, не восполненный в полной мере и поныне (Ключарев, Савенков, Балканов, 2016), а успевшие вырасти за это время в условиях девальвации научности новые кадры транслируют будущему поколению ученых искаженные представления о научности как норму.

Также важно принять во внимание то, что рыночные отношения, захватившие практически все сферы общественной жизни в современной России, стали во многом детерминировать сферу науки и образования. В целом нет ничего предосудительного в том, чтобы финансирование части исследований строилось на основе запросов рынка. Однако в условиях избыточного социального неравенства (Юревич, 2019) и практически общесоциального монетократического культа в России, это привело к определенным последствиям в научном сообществе: фокус мотивации немалого количества ученых сместился от стремления к истине и внесения вклада в науку – к заработку денежных средств посредством проведения исследований, многие из которых имеют имитационный характер и не обладают никакой эвристической ценностью.

Серьезным ударом по педагогической науке стала ликвидация Академии педагогических наук (АПН) СССР в 1991 году, которую до этого обвиняли в затеоретизированности, наличии «плановой тематики, изначально оторванной от

реальных потребностей школы и вуза», «декларируемой приверженности к познанию закономерностей развития образования» (Турбовской, 2015, с. 204). Возникшая на месте АПН СССР Российская академия образования несмотря на то, что рассматривалась в качестве преемницы первой, была нацелена, как провозглашалось не на «познание абстрактных закономерностей, а *служение образованию*» (Там же). Другими словами, она должна была ориентироваться на решение реальных потребностей образовательной практики, а не фундаментальных проблем педагогики.

Описанные обстоятельства вкуче объясняют наблюдаемую *эрозию научно-исследовательской культуры* в российской педагогической науке. На поддержание низкой научно-исследовательской культуры «работает» и, выражаясь метафорой М. Соколова и К. Титаева (2013), «туземный» характер отечественной педагогики – она замкнута сама на себе и достаточно изолирована от мировой педагогической науки.

Индикаторами состояния научно-исследовательской культуры служат, как правило, диссертации. Именно на их примере можно увидеть все «болевы точки» современных научных исследований. И, как отмечают многие ученые, качество диссертаций (и соответственно научных исследований) за постсоветский период значительно упало (Весна, Сериков, 2023; Лаптев, Писарева, Тряпицына, 2012; Новиков, 2004; Фельдштейн, 2008, 2011, 2013; Шадриков, Розов, Боровских, 2012). Отмечается мелкотемье, формальность теоретико-методологических основ, бессодержательная игра научными терминами, отсутствие методов математической обработки данных, контроля за побочными переменным в эксперименте и др. (Новиков, 2004).

Прав и А.Ф. Амиров, утверждающий, что «недостаточная методологическая обоснованность делает исследование изначально в значительной мере субъективным, ограниченным кругом представлений самого автора, что в дальнейшем, безусловно, сказывается на качестве педагогического исследования» (Амиров, 2012, с. 93).

Н.Г. Малошонок и И.Ф. Девятко отмечают низкую культуру

экспериментирования в педагогике: исследователи часто пренебрегают введением контрольной группы в эксперимент и вообще контролем побочных переменных (Малошонок, Девятко, 2013). И это при том, что есть замечательные руководства по научному эксперименту на материале психологических и педагогических исследований (См., напр.: Готтсданкер, 2005; Дружинин, 2000; Кэмпбелл, 1996).

Особенно остро в педагогических исследованиях стоит вопрос о продуктивности научной педагогики и преемственности научного знания. Некоторые появляющиеся новые исследования, как свидетельствует З.А. Багишаев, направлены на изучение уже достаточно проработанных проблем (Багишаев, 2003). В иных отсутствует преемственность с другими исследованиями. Огромное количество ссылок в тексте на другие работы и «братские могилы» из фамилий ученых отнюдь не говорят о содержательном корреспондировании полученных автором исследования результатов с имеющимися научными теориями и эмпирическими данными других исследований. Поэтому очень метким выглядит наблюдение А.Ф. Амирова: «Достаточно бурная, но беспорядочная активность диссертантов, их неадекватная методологическая подготовка, недооценка востребованности специальных знаний и умений выполнения научной работы – все это приводит к появлению диссертаций-«однодневок», результаты которых зачастую не находят применения на практике и не обеспечивают необходимой преемственности с предыдущими и последующими исследованиями. Если в естественных и математических науках, в медицине прогресс и прирост фонда научных знаний обусловлен именно такой преемственностью (заложенной в мощном общем фундаменте, на котором базируется здание науки), то в педагогике выстроен целый город, состоящий из индивидуальных строений, часто не связанных друг с другом» (Амиров, 2012, с. 93).

Осознание катастрофичности происходящего в педагогических исследованиях самими учеными, а также руководством российской науки и образования привело к постановке в качестве приоритетных задач

приостановление потока исследований низкого качества (Бухарова, 2011; Фельдштейн, 2008, 2011, 2013). Высшей аттестационной комиссией Российской Федерации, Министерством науки и высшего образования Российской Федерации были предприняты меры по исправлению сложившейся ситуации. За последние годы были сокращены и перерегистрированы диссертационные советы, присуждавшие ученые степени по педагогическим наукам; усилены формальные требования к кандидатским и докторским диссертациям. В 2021 году введена новая номенклатура научных специальностей по педагогике (Приказ Министерства науки и высшего образования..., 2021). В 2023 году создан и в 2024 году актуализирован «Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании» (2024); изданы методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» (2023). Все эти меры призваны повысить культуру педагогических исследований в современной российской науке.

Отдельная сторона культуры педагогических исследований – их этический аспект. Вероятно, что этические проблемы российской науки в целом должны проявляться и в отечественной педагогике. В современной российской научной среде наблюдается ряд серьезных этических проблем, включая плагиат, фальсификацию данных, использование научного стиля для маскировки отсутствия содержательной ценности исследований, покупка диссертаций и др. Помимо этого, в исследованиях встречается политическая или религиозная ангажированность. В то же время российские научные и образовательные организации стремятся соответствовать международным требованиям и стандартам, что создает необходимость поиска эффективных механизмов повышения качества исследований с этической точки зрения.

В отличие от многих зарубежных стран, где действует политика «нулевой терпимости» к нарушениям научной этики с жесткими санкциями, в России применяется более либеральный подход, который можно охарактеризовать как «избирательная терпимость». Это проявляется в том, что случаи таких

нарушений, как плагиат, фальсификация и предоставление недостоверных данных, редко приводят к лишению исследователей ученых степеней или утрате научного статуса и не всегда сопровождаются серьезными репутационными последствиями. Такой подход снижает эффективность борьбы с нарушениями и препятствует формированию устойчивой культуры научной добросовестности, что требует системных изменений в научной политике и практике. Для подтверждения данного тезиса можно обратиться к результатам деятельности такого общественного объединения как «Диссернет», участники которого обнаруживают плагиат и др. этические нарушения в диссертационных работах и регулярно пытаются (часто безрезультативно) инициировать процедуру лишения ученой степени в отношении авторов диссертаций.

В современной российской социальной структуре, включая научно-образовательные учреждения, наблюдается тенденция к инкапсуляции, проявляющаяся в приоритете внутренних корпоративных норм над универсальными этическими и моральными стандартами. В таких условиях репутационная ответственность исследователя утрачивает свою традиционную значимость, характерную для научных систем, ориентированных на прозрачность и общественный диалог. Это способствует тому, что при нарушениях этических норм ученый может и не нанести ущерб своей репутации, поскольку в российском обществе «поведение, основанное на моральном релятивизме, приобретает характер общественно-одобряемого» (Седова, 2004, с. 94). Отечественные психологи А.В. Юревич и Д.В. Ушаков (2009) отмечают недостаток нравственного контроля в обществе. Эта тенденция отмечена и другими учеными: в обществе отмечаются «моральные девиации» (Левашов, 2007), недостаток нравственных ориентиров, который связан с правовым нигилизмом и снисходительным отношением к нарушениям закона (Абросимова, 2001; Костина, 2012; Смоленский, 2003). Все это подчёркивает актуальность разработки и внедрения этических регуляторов в научную деятельность.

В мировом научном сообществе подобными внутренними этическими

регуляторами, как правило, являются профессиональные ассоциации и экспертные комиссии по этике научных исследований. В России, где количество таких регуляторов невелико, возникают внешние организации, которые берут на себя функции этической регуляции научной деятельности. Одним из таких регуляторов является объединение «Диссернет», которое определяет себя как «вольное сообщество экспертов, исследователей и репортеров, посвящающих свой труд разоблачениям мошенников, фальсификаторов и лжецов» (Диссернет, 2025). Его сотрудники фокусируются на махинациях и подлогах в научной и образовательной сферах.

Российское научное сообщество в то же время испытывает потребность не только в общественных механизмах контроля, но и в *профессиональных* институтах, регулирующих этические нормы научной деятельности. В этом контексте значимым событием стало учреждение в 2015 году Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ), которая играет ключевую роль в очищении профессионального пространства научных публикаций от недобросовестных и псевдонаучных изданий, а также в формировании отраслевых стандартов качества. АНРИ активно внедряет как международные этические нормы, так и собственные принципы, регулирующие научные публикации, осуществляя при этом экспертизу научных журналов (Ассоциация научных редакторов и издателей, 2025).

Кроме того, одним из возможных путей решения проблемы является создание общественных этических комитетов на федеральном уровне, а также формирование подобных комитетов (комиссий) при профессиональных объединениях и в научно-образовательных организациях. Такие структуры могут обеспечить системное регулирование этических вопросов в научных исследованиях и повысить уровень ответственности в научной деятельности.

В педагогических исследованиях остро стоит вопрос этического сопровождения экспериментов, проводимых с участием людей. В биологических и медицинских дисциплинах, как известно, этические нормы строго соблюдаются и занимают одно из центральных мест в системе требований к

научному исследованию. В педагогике же регулирование этических аспектов выражено значительно слабее. Согласно существующим мнениям, уровень риска для участников педагогических экспериментов обычно ниже, чем в медицинских исследованиях, а получаемые результаты часто характеризуются меньшей точностью и надежностью по сравнению, к примеру, с нейробиологическими исследованиями. Однако, несмотря на обоснованность данного взгляда, нельзя полностью исключать возможность причинения реального вреда физическому и психическому состоянию испытуемых в педагогических исследованиях. Например, в процессе оценки эффективности определенных дидактических подходов, требующих продолжительных и интенсивных умственных и эмоциональных нагрузок, могут возникать негативные последствия, включая обострение хронических заболеваний, расстройства сна, эмоциональное выгорание и временные когнитивные нарушения. Кроме того, исследования, посвященные, например, проблеме школьного буллинга, могут представлять угрозу как для физического, так и для психологического благополучия детей. Особое значение имеет сфера физического воспитания, где обеспечение безопасности участников является ключевым требованием (Двойнин, Двойнин, 2018).

Многочисленные профессиональные ассоциации в области психологии и педагогики разрабатывают специализированные этические кодексы, регулирующие проведение исследований, в которых участвуют люди. К примеру, этический кодекс Американской психологической ассоциации подчеркивает важность предотвращения потенциального вреда со стороны психологов. В частности, исследования должны проводиться на основе принципа *информированного согласия*, который предполагает, что участники добровольно соглашаются на участие, обладая полной информацией о возможных рисках и выгодах. Информированность охватывает следующие аспекты:

1. Цели, предполагаемая длительность и методы исследования.
2. Право отказаться от участия в любой момент и последствия такого отказа.

3. Возможные риски, дискомфорт или негативные эффекты, которые могут повлиять на решение участвовать.

4. Ожидаемые преимущества от участия.

5. Гарантии конфиденциальности, включая кодирование данных, совместное использование, хранение и удаление информации, а также условия, при которых конфиденциальность может быть нарушена.

6. Мотивирующие факторы для участия.

7. Контактные лица для получения дополнительной информации (Smith, 2003).

Важно отметить, что в соответствии с данным кодексом информированное согласие требуется не всегда – есть исключения. К таким исключениям относятся случаи, когда исследование в принципе не предполагает каких бы то ни было негативных эффектов или причинение вреда. Например, это распространяется на изучение стандартных образовательных практик, учебных программ, методов школьного менеджмента. Кроме этого, информированное согласие можно не брать в случаях архивных исследований, полевых наблюдений и анонимных опросов (если при этом нет рисков раскрытия конфиденциальности или возможных негативных последствий). Также ученым разрешается проводить исследования без информированного согласия, если это оговорено специальными федеральными законами или институциональными нормами (Smith, 2003).

Некоторые аналогичные перечисленным нормы закреплены в этических кодексах многих зарубежных профессиональных сообществ как психологов, так и педагогов. Вместе с тем необходимо отметить, что в России на сегодняшний день практика этического регулирования научных исследований в педагогической сфере остается несовершенной и не полностью соответствует международным стандартам.

Заключение

В заключение наметим некоторые пути повышения научно-исследовательской культуры в современной российской педагогике, которые

задают возможные перспективы ее развития.

Во-первых, необходимо принятие научными и образовательными институциями регламентов, внутренних кодексов и иных документов, которые бы декларировали необходимость соблюдения принципов доказательности и этической корректности реализации исследования (от подготовки исследования до публикации его результатов).

Во-вторых, следует специфицировать общие требования доказательности и этической корректности применительно к конкретным составляющим педагогического исследования – выдвижению гипотез, определению цели, задач и дизайна исследования, выбору методов, разработке процедуры обследования и т.п. Например, каких формулировок гипотез следует избегать, чтобы предположения были верифицируемыми или как в реальных условиях школы спланировать дизайн педагогического эксперимента так, чтобы учесть возможные источники невалидности, или как выбрать валидные, надежные и этические корректные диагностические методы.

В-третьих, необходимо развитие практики и института этико-методологической экспертизы педагогических исследований, которая охватывала бы как этическую, так и технологическую (методологическую) стороны педагогического исследования. Такого рода экспертиза должна быть отделена от экспертизы *содержательной* стороны исследования (его актуальности, глубины проработки проблемы, научной новизны результатов, их теоретической и практической значимости). Организационно этико-методологическая экспертиза может быть реализована на базе научных комитетов или комиссий по этике научных исследований, создаваемых при академических организациях.

В-четвертых, задачу повышения научно-исследовательской культуры нужно решать также образовательными, консультативными, просветительскими средствами: внедрением специальных учебных курсов и исследовательских семинаров в подготовку студентов-педагогов и аспирантов; развитием программ дополнительного образования для действующих педагогов-исследователей, а

также созданием научно-исследовательских центров – средоточий передовых исследовательских тенденций и инноваций в области образования для реализации стажировок.

В-пятых, важно развивать коммуникацию с зарубежной наукой и преодолеть капсуляцию отечественной педагогики на внутренней российской практической и исследовательской повестке. Это позволит интернализировать ведущие исследовательские и экспертные практики, выработать ориентиры развития научно-исследовательской культуры.

В целом, мы убеждены в том, что возрождение высокой научно-исследовательской культуры в педагогике через восстановление внутринаучных норм, обеспечивающих доказательность результатов исследований и этическую регуляцию научной деятельности, даст педагогике возможность значимо повысить собственный статус как науки.

Литература

1. Абросимова, О.К. (2001) Взаимодействие права и морали в современном российском обществе: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов.
2. Амиров, А.Ф. (2012) Эффективность и качество педагогического исследования как оценочные категории в системе подготовки научно-педагогических кадров. *Педагогический журнал Башкортостана*, 42(5), 91–97.
3. Ассоциация научных редакторов и издателей: [сайт]. Получено с <https://rassep.ru/>
4. Афанасьев, В.В., Грибкова, О.В., Уколова, Л.И. (2025) Методология и методы педагогического исследования: учебник для вузов. М.: Юрайт.
5. Багишаев, З.А. (2003) Стратегии развития российского образования. М.: Наука.
6. Бусыгина, Н.П., Подушкина, Т.Г., Станилевский, В.В. (2021) Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий. *Психолого-педагогические исследования*, 13(4), 162–176.

7. Бухарова, Г.В. (2011) Вопросы повышения ответственности за качество диссертационных исследований по педагогическим наукам. *Педагогический журнал Башкортостана*, 35(4), 59–64.
8. Весна, Е.Б., Сериков, В.В. (2023) Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы. *Высшее образование в России*, 32(7), 67–77.
9. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Двойнин, А.М. (2018) Комитет по этике психолого-педагогических исследований как инструмент освоения профессионально приемлемых этических стандартов магистрантами. *Педагогика*, 11, 66–73.
10. Готтсданкер, Р. (2005) Основы психологического эксперимента. М.: Академия.
11. Гринева, Л.О. (2022) Движение педагогов-новаторов как отражение новых тенденций в школьном историческом образовании в 1980-90-х гг. XX века (на примере Ставрополя). *KANT*, 44(3), 234–239.
12. Двойнин, А.М. (2018) Индоктринация в педагогическом контексте. *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 05-06 апреля 2018 года)*. М.: Известия ИППО, 42–47.
13. Двойнин, А.М., Двойнин М.Л. (2020) Индоктринационные эффекты в творческом взаимодействии учителя и ученика. *Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции. Москва, 27 ноября 2020 года*. М., 203–207.
14. Двойнин, М.Л., Двойнин, А.М. (2018) Безопасность занятий физической культурой со студентами вуза. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 19(2), 110–113.
15. Джурицкий, А.Н. (2013) Сравнительная педагогика. Взгляд из России. М.: Прометей.
16. Диссернет. Получено с <https://www.dissernet.org>

17. Дружинин, В.Н. (2000) Экспериментальная психология. СПб: Питер.
18. Ключарев, Г.А., Савенков, А.И., Бакланов, П.А. (2016) Кадры российской науки: проблемы и методы их решения. *Социологические исследования*, 389(9), 117–125.
19. Кондаков, М.И. (1976) О повышении эффективности и качества научных исследований в области педагогических наук. *Советская педагогика*, 6, 15–29.
20. Костина, К.А. (2012) Правовой нигилизм как черта российской правовой культуры. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 114(10), 333–340.
21. Кочетов, А.И. (1996) Культура педагогического исследования. Минск: Редакция журнала “Адукацыя і выхаванне”
22. Краевский, В.В. (1994) Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: СамГПИ.
23. Кузин, Н.П. (1970) Повышать уровень научно-педагогических исследований. *Советская педагогика*, 5, 12–26.
24. Кэмпбелл, Д. (1996) Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Социально-психологический центр.
25. Лазарев, В.С., Подуфалов, Н.Д. (2023) Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании. *Педагогика*, 87(8), 30–41.
26. Лаптев, В.В., Писарева, С.А., Тряпицына, А.П. (2012) Дискуссии о путях повышения качества диссертационных исследований по педагогическим наукам: ищем согласие? *Педагогика*, 4, 116–126.
27. Левашов, В.К. (2007) Социополитическая динамика российского общества: 2000–2006. М.: Академия.
28. Лихачев, Б., Тайчинов, М. (1972) Повышение уровня диссертационных работ – актуальная задача. *Советская педагогика*, 5, 154–157.

29. Маркова, В.И. (2007) Формирование исследовательской культуры учителя в системе повышения квалификации. Дис. ... канд. пед. наук. Киров.
30. Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» (2023). М.: РАО.
31. Малошенок, Н.Г., Девятко, И.Ф. (2013) Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании. *Высшее образование в России*, 10, 141–151.
32. Николайчук, Д.Г., Федяй, Д.С., Шрамкова О.В. (2017) Специфика формирования исследовательской культуры современного педагога. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, 50(5), 26–32.
33. Новиков, А.М. (2004) Педагогические диссертации: количество растет, качество падает. *Педагогика*, 6, 50–58.
34. Оборотова, И.С. (2010) Движение педагогов-новаторов 60-х – 80-х гг. XX века. *Альманах современной науки и образования*, 41(10), 37–39.
35. Переславцева, Л.И. (2023). О доказательности в педагогических диссертационных исследованиях. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 68(4), 101–107.
36. Перечень актуальных тематик в диссертационных исследованиях в области наук об образовании (2024). М. Получено с https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2024/10/2_broshjura_aktualnye_tematiki_pedagogika.pdf
37. Подуфалов, Н.Д. (2024) О проблемах доказательности в науке, синтезе научных знаний и организации междисциплинарных научных исследований. *Педагогика*, 88(7), 5–20.
38. Помелов, В.Б. (2016) Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества. *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*, 32(4), 74–89.
39. Постановление Правительства Российской Федерации от 25 января 2024 г. № 62 «О внесении изменений в некоторые акты Правительства

Российской Федерации». Получено с <http://static.government.ru/media/files/dJDAmaB6mtpBda2AeAJpszLVF9gtjigz.pdf>

40. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 24 февраля 2021 г. № 118 защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 ноября 2017 г. № 1093». Получено с <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400450248/?ysclid=m7o0f3fmg0950326801>

41. Пузанова, Ж.В., Филиппов, В.М., Симонова, М.А., Григорьева, Н.А. (2024) Доказательная педагогика: критерии экспериментальных исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 21(1), 313–327.

42. Савенков, А.И. (2009) Педагогическая психология.. М.: Академия.

43. Савенков, А.И. (2025) Педагогика. Исследовательский подход: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт.

44. Седова, Н.Н. (2004) Морально-нравственные ориентации и социальная активность: (опыт социологического исследования). *Социологические исследования*, 8, 88–94.

45. Середенко, П.В. (2008) Подготовка учителя-исследователя в вузе. *Сибирский педагогический журнал*, 2, 181–189.

46. Сериков, В.В. (2020) Доказательность результатов педагогического исследования как методологическая проблема. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 6, 13–18.

47. Смоленский, М.Б. (2003) Правовая культура как элемент социокультурного пространства: перспективы становления в современной России: Автореф. дис. ... докт. социол. наук. Ростов-на-Дону.

48. Соколов, М., Титаев, К. (2013) Провинциальная и туземная наука. *Антропологический форум*, 19, 239–275.

49. Старикова, Л.Д., Стариков, С.А. (2025) Методология педагогического исследования: учебник для вузов. М.: Юрайт.
50. Сулакшин, С.С. (2012) Проблема научности в гуманитаристике. *Гуманитарные и естественные науки: проблемы синтеза. Материалы Всеросс. науч. конф. (3 апреля 2012 г., г. Москва)*. М.: Научный эксперт, 19–30.
51. Таубаева, Ш. (2016) Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. Алматы: Қазақ университеті.
52. Турбовской, Я.С. (2015) Педагогическая наука: на распутье. *Профессиональное образование в современном мире*, 19(4), 192–216.
53. Ушакова, Н.Н. (2012) Развитие исследовательской культуры педагога. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 3, 3–6.
54. Фельдштейн, Д.И. (2008) О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии. *Образование и наука: Известия Уро РАО*, 50(2), 3–19.
55. Фельдштейн, Д.И. (2011) Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний. *Проблемы современного образования*, 2, 11–27.
56. Фельдштейн, Д.И. (2013) Проблемы повышения качества диссертационных исследований по психологическим и педагогическим наукам. *Научные исследования в образовании*, 1, 3–17.
57. Хвостов, В. М. (1969) Повышать уровень педагогических исследований. *Советская педагогика*, 5, 3–13.
58. Шадриков, В.Д., Розов, Н.Х., Боровских, А.В. (2012) Автореферат полностью отражает... *Педагогика*, 4, 100–111.
59. Юдина, Н.П. (2019) Методология педагогического исследования: задачи и упражнения: учебное пособие. Хабаровск: ТОГУ.
60. Smith, D. (2003) Five principles for research ethics. *Monitor on Psychology*, 34(1), 56–60.



УДК 373.2

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИХ
ЭКСКУРСИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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.ermeeva75@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

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы ранней профессионализации дошкольников, развивающей предметно-пространственной среды по ознакомлению с профессиями, использования профессиографических экскурсий, знакомства с технологией организации профессиографических экскурсий, применения технологических карт в образовательной работе дошкольной образовательной организации. Содержание данной статьи может помочь педагогам осуществлять процесс ознакомления детей дошкольного возраста с профессиями, повлиять на

будущий выбор востребованных профессий, дать детям достаточно знаний и представлений о профессиях взрослых с помощью данной технологии.

Ключевые слова: ранняя профессионализация, профессиографические экскурсии, технология организации экскурсий, технологические карты виртуальных и реальных экскурсий, ознакомление с профессиями прошлого, настоящего и будущего.

THE TECHNOLOGY OF ORGANIZING OCCUPATIONAL EXCURSIONS
FOR PRESCHOOL CHILDREN

Yermeeva 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 issues of early professionalization of preschoolers, the developing subject-spatial environment for familiarization with professions, the use of occupational excursions, familiarization with the technology of organizing occupational excursions, the use of technological maps in the educational work of a preschool educational organization. The content of this article can help teachers to carry out the process of familiarizing preschool children with professions, influence the future choice of sought-after professions, and give children enough*

knowledge and ideas about adult professions using this technology.

***Keywords:** early professionalization, occupational excursions, technology of organizing excursions, technological maps of virtual and real excursions, familiarization with professions of the past, present and future.*

Введение

Профессиографические экскурсии являются одной из форм организации образовательной профориентационной деятельности в дошкольном образовании, и чаще всего проводятся за пределами территории дошкольной образовательной организации как познавательная активность в форме реальных экскурсий на предприятия или организации. Они дают дошкольникам возможность знакомиться с различными видами трудовой деятельности взрослых и позволяют проявить свою первоначальную профессиональную направленность, прикасаться и взаимодействовать с орудиями профессионального труда, наблюдая и исследуя профессиональные явления и объекты, свойства материалов, получая новые знания и умения, применяя их в решении допрофессиональных практических задач.

Профессиографическая экскурсия – это одна из самых эффективных форм организации профориентационной деятельности дошкольников, направленная на ознакомление обучающихся с основами профессий, их атрибутикой и формирование познавательной мотивации детей о производстве, технике, технологиях различных предприятий и организаций, так как сочетает в себе наглядность восприятия вместе с анализом, сравнением и возможностью практического погружения в профессию, в соответствии с возрастными особенностями.

Предлагаем рассмотреть эффективные виды профессиографических экскурсий: реальную и виртуальную.

Реальная профессиографическая экскурсия – это экскурсия, которая организуется на реальный объект (предприятие, организацию, социальный объект) с целью ознакомления с профессией дошкольников. Основным

компонентом реальной профессиографической экскурсии является беседа с представителем профессии и реальное знакомство с профессиональными действиями, местом, условиями работы, профессиональными инструментами и производственным процессом представителя профессии.

Виртуальная профессиографическая экскурсия – это интерактивная образовательная активность, которая позволяет маленьким детям посещать различные места, не выходя из дома или детского сада, с помощью цифровых технологий. Виртуальную профессиографическую экскурсию можно назвать путешествием в профессию, в ней осуществляется погружение в виртуальную реальность в интерактивной форме, где у детей формируется интерес к процессу ознакомления с профессией [5].

Используя интернет и компьютерные устройства, такие экскурсии могут включать в себя следующие компоненты: визуальные материалы: фотографии, видео и 3D-модели мест работы соответствующей профессии; интерактивные элементы: возможность детям взаимодействовать с различными объектами экскурсии; образовательный контент: информация, представленная в доступной и увлекательной форме, чтобы поддерживать интерес и внимание детей: аудиогиды, всплывающие подсказки, загадки или квесты; тематические экскурсии: создание виртуальных туров, которые фокусируются на определенной теме или предмете, что позволяет глубже погрузиться в специфический материал по определенной профессии; доступность и удобство: такие экскурсии доступны в любое время и могут быть адаптированы под уровень понимания и интересы дошкольников.

В современных условиях виртуальные экскурсии становятся особенно актуальными, так как они дают возможность безопасности и экономии, при этом оставаясь образовательными и развивающими.

Важно отметить, что виртуальная профессиографическая экскурсия может иметь как индивидуальный, подгрупповой, так и групповой характер, обеспечить вовлеченность всех детей в процесс ознакомления с профессией.

Организация профессиографических экскурсий для дошкольников — это

инвестиция в будущее, при которой дети получают уникальную возможность открыть для себя многообразие мира профессий. Это не только способствует развитию кругозора и интереса к труду, но и помогает формировать уважительное отношение к труду взрослых. Для педагогов, находящихся в системной работе дошкольного образования, такие экскурсии являются эффективным инструментом профессионального воспитания и развития.

Профессиографические экскурсии представляют собой уникальную образовательную практику, целью которой является знакомство детей с миром профессий. Важность здесь сложно переоценить, особенно для дошкольников, так как именно в этом возрасте закладываются основы познания окружающего мира, формируются интересы и предпочтения, которые в дальнейшем могут повлиять на выбор профессии [6].

Основная задача организации профессиографических экскурсий для дошкольников заключается в расширении их кругозора через непосредственное знакомство с различными профессиями [3]. Экскурсии позволяют детям узнать о труде и профессиональной деятельности; развить навыки общения и поведения в новых социальных ситуациях; сформировать первичные представления о трудовых процессах; привить уважение к труду и результатам профессиональной деятельности взрослых.

Постановка проблемы

При организации профессиографических экскурсий необходимо учитывать правильное планирование, как ключевой аспект успеха образовательного мероприятия. Рассмотрим несколько важных факторов:

1. Выбор профессий педагогом: желательно выбирать такие профессии, которые могут заинтересовать детей своим разнообразием и доступностью понимания.

2. Безопасность на экскурсии: учесть все аспекты безопасности. Это касается как маршрута, так и объектов посещения детьми.

3. Сотрудничество с профессионалами: привлечение специалистов разных профессий, которые умеют работать с детьми и имеют опыт проведения подобных мероприятий.

4. Продолжительность и ритм: организацию экскурсии стоит адаптировать под возрастные особенности детей. Оптимальная продолжительность профессиографической экскурсии для детей 6–7 лет – 30–45 минут с возможностью сделать перерывы.

5. Подготовка родителей: важно заранее осведомить родителей о целях, содержании и времени проведения экскурсии.

Рекомендуется организовывать профессиографические экскурсии в первой половине дня - сразу после завтрака. Количество проведения экскурсий устанавливается педагогами самостоятельно, в соответствии с основной образовательной программой образовательной организации, с режимом дня, с учётом времен года. Так, например, в летнее время может увеличиться количество организованных экскурсий, в связи с более легким передвижением детей.

Основная задача педагога в подготовке виртуальных профессиографических экскурсий состоит в обеспечении содержательной, разнообразной и интересной для воспитанников информации, поиска достоверной информации в виде аудио, видео, мультимедийных презентаций.

Планируя виртуальную профессиографическую экскурсию, педагог определяет тему и цель, выбирает экскурсионный объект, планирует содержание, готовит презентационные материалы. Для проведения виртуальной профессиографической экскурсии рекомендуется использовать доступное, свободное от мебели (кроме стульев) помещение в дошкольной образовательной организации.

Проекцию видеоматериалов следует производить одновременно на 3–4 стенах, создавая погружение в реальность присутствия на экскурсионном объекте. Место и способ оптимального размещения детей во время проведения виртуальной профессиографической экскурсии, определяет педагог, в

соответствии с траекторией демонстрации презентационного материала. Педагог продумывает использование игр и заданий по теме виртуальной профессиографической экскурсии, подготавливает необходимое игровое и учебное оборудование.

Перед началом виртуальной профессиографической экскурсии необходимо собрать детей и сконцентрировать их внимание, используя организационные приёмы, которые подготовят детей к восприятию наблюдаемых экскурсионных объектов, в виртуальном режиме (не посещая объект в реальности). Также необходимо словесно обозначить детям наблюдаемый экскурсионный объект; обратить внимание на детали наблюдаемого экскурсионного объекта и др.

В рамках виртуальной экскурсии можно организовать: - экспериментирование; - дидактические игры и упражнения; - сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с профессиональным материалом и инструментами); - элементы трудовой деятельности; - свободное общение воспитателя с детьми и детей друг с другом на тему виртуальной экскурсии.

Проведение таких экскурсий помогает детям не только расширить свои представления о мире профессий, но и развивает их интерес к познанию, любознательность и социальные навыки.

Вопросы исследования

Этапы проведения профессиографических экскурсий (вне зависимости от вида экскурсий):

1. Подготовительный этап (выбор профессии, разработка технологической карты, вводная беседа: перед началом экскурсии педагоги рассказывают детям, куда они отправляются, какие профессии изучат, и зачем это нужно).

2. Основной этап (движение по экскурсионному маршруту, активная вовлеченность, знакомство, наблюдение, беседа, вопросы – все о представителе профессии, практическая деятельность: элементы профессиональных действий).

3. Заключительный этап (подведение итогов, вопросы и обсуждения: важно дать детям возможность задать вопросы и обсудить увиденное, что способствует осознанию и лучшему пониманию).

4. Рефлексивно-практический этап (вне объекта: работа с пиктограммами, создание игровых ситуаций, фоторепортаж, творческая работа в профмастерских и профлабораториях).

Реализация деятельности детей во время профессиографических экскурсий по видам (табл.1) может быть самой разнообразной, включая структурные элементы профессиографических экскурсий.

Таблица 1 - Деятельность детей по видам профессиографических экскурсий

Реальная профессиографическая экскурсия	Виртуальная профессиографическая экскурсия
<p>Проводятся открытые наблюдения за:</p> <ul style="list-style-type: none"> • профессиональными действиями взрослых – представителей профессии <p>Дети пробуют себя в овладении профессией:</p> <ul style="list-style-type: none"> • участвуя в практикуме, обучаются умениям и навыкам определенной профессии <p>Дошкольники решают практические задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проводят несложные действия с профессиональными инструментами, узнавая функционал профессии <p>Ребята получают задания-исследования:</p> <ul style="list-style-type: none"> • определение свойств профессиональных материалов или инструментов, геометрических форм, видов изделий, качества продукции и др. 	<p>Проводится анализ-сравнение за:</p> <ul style="list-style-type: none"> • содержанием трудовой деятельности взрослых – представителей профессии <p>Дети получают новые представления:</p> <ul style="list-style-type: none"> • о мире профессий не своего региона • о большем количестве различных видов трудовой деятельности, которые есть в нашей стране или мире <p>Дошкольники решают историко-теоретические задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • определяют социальную значимость труда во временном контексте: профессии прошлого – настоящего – будущего • выясняют профессиональную область, с какими профессиями связана профессия, о которой узнают

Для того, чтобы педагогу провести профессиографическую экскурсию нужно ее спланировать, необходимо составить конспект, включить все компоненты и отразить взаимосвязь этих компонентов. Написание конспекта — это сложный процесс, требующий много времени. В современном мире время самое дорогое, что есть у человека, его всем не хватает.

Педагог дошкольного образования хочет сохранить драгоценное время. Что ему может в этом помочь? Такую возможность дает педагогу технологическая карта.

Технологическая карта как понятие, пришло в образование из промышленности или производства. В определении «технологическая карта» заложена технологичность, которой необходимо следовать и только тогда получится результат хорошего качества. Технологическая карта в отличие от конспекта имеет краткий вид, в виде отдельного листа, который удобно держать «под рукой», чтобы опираться на нее в ходе проведения мероприятия. В дидактическом контексте карта представляет собой проект учебного процесса, где дано описание от цели до результата с использованием инновационной технологии работы с информацией.

Технологические карты в настоящее время активно используются педагогами для планирования различных методических мероприятий. Чаще всего педагоги составляют технологические карты открытых занятий, утренников, досугов, квестов, экскурсий и др.

Технологическая карта профессиографической экскурсии – это описание последовательности проведения экскурсии с указанием методических приемов, средств, задач и предполагаемых результатов. В отличие от использования конспекта при подготовке к проведению экскурсии, использование технологической карты помогает педагогу спланировать и провести экскурсию результативно. Польза технологических карт профессиографических экскурсий заключается в том, чтобы структурировать деятельность педагога во время проведения экскурсии с минимальной затратой времени, следуя определенному алгоритму прохождения этапов экскурсий.

Темы профессиографических экскурсий могут быть разнообразны, а структура экскурсии одина, следовательно, для любой профессиографической экскурсии может быть использована стандартизированная технологическая карта.

Технологическая карта предусматривает все элементы экскурсии и подготовки к ней. Расширенная технологическая карта содержит следующие компоненты: этапы, продолжительность, задачи, содержание совместной деятельности, деятельность педагога, деятельность детей, используемые формы

и методы работы с детьми, планируемый результат.

Особенностью технологической карты является то, что она составляется в виде таблицы и помогает планировать результаты на каждом этапе экскурсии и процесс их достижения. Используя технологическую карту, педагог имеет возможность детализировать стадии подготовки и проведения экскурсии и реализовать деятельностный подход, предоставляя детям проявить самостоятельность и инициативность в ходе проведения экскурсии. Составляя технологическую карту необходимо продумывать и отразить взаимодействие педагога и детей.

Для проведения профессиографических экскурсий с детьми старшего дошкольного возраста (6–7 лет) по различным темам предлагаем использовать примеры технологических карт реальной (табл.2) и виртуальной (табл.3) экскурсий нерасширенного формата.

Таблица 2 - Технологическая карта проведения реальной профессиографической экскурсии

Этапы проведения экскурсии	Формы и методы работы с детьми на этапах проведения экскурсии	Планируемый результат
Вступительная беседа	<ul style="list-style-type: none"> - Общий осмотр объекта экскурсии (что знают дети об объекте экскурсии и о представителе профессии, с которой будут встречаться); - Ознакомление с правилами техники безопасности и поведения на объекте экскурсии; - Постановка значимой для детей цели. 	- Позитивный настрой, мотивация к деятельности
Демонстрация с пояснением	<ul style="list-style-type: none"> - Движение по экскурсионному маршруту; - Знакомство с рабочим местом представителя профессии; - Наблюдение за работой представителя профессии и разъяснение профессиональных действий представителя профессии; - Беседа с представителем профессии (акцентирование внимание детей на временной линии развития профессии «Прошлое – настоящее – будущее»); - Вопросы детей к представителю профессии. 	<ul style="list-style-type: none"> - Интерес к предоставляемой информации; - Внимание к получению знаний о профессии; - Представление о трудовой деятельности представителя профессии
Практическая деятельность детей	<ul style="list-style-type: none"> - Предоставление возможности детям самостоятельно выполнить профессиональные действия представителя профессии (по возможности, с соблюдением техники безопасности). 	- Удовлетворение от выполнения элементарных профессиональных действий представителя профессии
Заключительная беседа	<ul style="list-style-type: none"> - Обмен мнениями; - Ответы на вопросы. 	- Поиск ответов на возникшие вопросы по ходу экскурсии

<p>Рефлексия (проводится вне экскурсионного объекта)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Серия вопросов к детям итогового характера (Что нового узнали о профессии? Что было особенно интересным? Что представляет собой профессия, ее значимость для людей (для общества); - Составление профессиографической характеристики представителя профессии (работа с пиктограммами профессиограммы профессии); - Создание игровой ситуации: определение представления профессии с помощью карточек – пиктограмм (Дидактическая игра «Узнай профессию») - Фоторепортаж о посещении объекта экскурсии и знакомстве с представителем профессии. - Деятельность детей по реализации полученных знаний, умений и навыков о профессии в профлабораториях / профмастерских дошкольной образовательной организации 	<ul style="list-style-type: none"> - Желание отображать полученные знания о профессии в самостоятельной игровой деятельности; - Закрепление полученных знаний, умений и навыков о профессии
--	--	---

Таблица 3 - Технологическая карта проведения виртуальной профессиографической экскурсии

Этапы проведения экскурсии	Формы и методы работы с детьми на этапах проведения экскурсии	Планируемый результат
<p>Подготовка к виртуальной экскурсии</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Подготовка видеоматериалов и фотоматериалов для составления виртуальной экскурсии; - Монтаж виртуальной экскурсии (создание видео или фото презентационного материала); - Подготовка сопроводительного текста для проведения виртуальной экскурсии. 	<ul style="list-style-type: none"> - Виртуальная экскурсия, разработанная в соответствии с возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста
<p>Вступительная беседа</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Мотивация на просмотр виртуальной экскурсии путем создания проблемных ситуаций. 	<ul style="list-style-type: none"> - Мотивация к деятельности; - Желание решить проблемную ситуацию
<p>Демонстрация виртуальной экскурсии с пояснением</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Просмотр виртуальной экскурсии по частям или в целом; - Пояснения по окончании каждой части или в целом; - Обсуждение просмотренных материалов виртуальной экскурсии; - Стимулирование детской познавательной активности и потребности задать вопросы по просмотренным материалам виртуальной экскурсии. 	<ul style="list-style-type: none"> - Интерес к предоставляемой информации; - Внимание к получению знаний о профессии; - Представление о трудовой деятельности представителя профессии
<p>Заключительная беседа</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Обмен мнениями; - Ответы на вопросы детей. 	<ul style="list-style-type: none"> - Поиск ответов на возникшие вопросы по ходу экскурсии
<p>Рефлексия</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Серия вопросов к детям итогового характера (Что нового узнали о профессии? Что было особенно интересным? Что представляет собой профессия, ее значимость для людей (общества); - Составление профессиографической характеристики представителя профессии (работа с пиктограммами профессиограммы профессии). 	<ul style="list-style-type: none"> - Готовность продемонстрировать знания, полученные в ходе виртуальной экскурсии
<p>Практическая деятельность детей</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Создание игровой ситуации: проигрывание роли представителя профессии через сюжетно – 	<ul style="list-style-type: none"> - Желание

	<p>ролевою игру (сюжетная линия игры определяется в ходе совместной деятельности детей и педагога); - Деятельность детей по реализации полученных знаний о профессии в профлабораториях / профмастерских дошкольной образовательной организации</p>	<p>отображать полученные знания о профессии в самостоятельной игровой деятельности - Закрепление полученных знаний о профессии</p>
--	--	---

Результаты исследования

Профессиограмма – это перечень признаков, которые описывают определенную профессию. В профессиограмме детально прописаны ключевые характеристики профессии и требования, предъявляемые к ней. Из профессиограммы можно узнать общую информацию о профессии, какими профессиональными знаниями и умениями должен обладать представитель профессии, какие условия труда необходимы для выполнения работы представителю профессии.

Существуют различные классификации профессиограмм, их виды зависят от задачно – личностного подхода к их составлению. Профессиограммы, которые могут быть использованы в работе с детьми дошкольного возраста, ставят задачу познакомить детей с основными и доступными для их понимания характеристиками представителя профессии.

Типовая структура профессиограммы состоит из общих сведений, содержания деятельности, условий деятельности, социально – психологических факторов, динамики психического состояния специалиста в процессе деятельности и др. В связи с возрастными особенностями детей дошкольного возраста такая структура является для их понимания сложной. Исходя из этого нами была разработана структура профессиограммы, в которой характеристики профессий отражены в виде пиктограмм, что стало наиболее доступным и понятным для объяснения детям дошкольного возраста.

В структуру профессиограмм, с которыми мы предлагаем работать, в рамках ознакомления с профессиями и проведения профессиографических экскурсий, вошло 5 основных разделов и 10 подразделов: Общая характеристика:
 - Содержание и профессиональные действия (что делает); - Место и условия

работы (где и как работает); Функционал профессии: - Профессиональная одежда (что одевает и как выглядит); - Профессиональные инструменты (чем работает); Требования к овладению профессии: - Знания (что знает, чтобы работать); - Умения и навыки (что умеет, чтобы работать); Требования к человеку и результат работы: - Личные качества (каким быть, чтобы работать); - Социальная значимость (что делает для людей); Рекомендации: - Профессиональная область (с какими профессиями связана); - Профессиональное обучение (где и как получить профессию).

Особенностью профессиограмм профессий, является созданный, нами банк профессиограмм профессий прошлого времени, настоящего времени и будущего времени (57 профессий). Профессиограммы профессий настоящего времени можно использовать в организации реальных профессиографических экскурсий, профессиограммы профессий прошлого и будущего времени можно использовать в организации виртуальных экскурсий.

Первоначально в ходе экскурсии, педагог рассказывает детям о представителе профессии, с помощью профессиограммы для педагога. Для закрепления знаний детей о профессиях используют профессиограмму для детей, где содержатся пиктограммы по разделам профессиограммы для педагога. В последствии дети могут работать с пиктограммами из профессиограммы для детей самостоятельно.

Пиктограммы в детской профессиограмме – это специально созданные рисунки для детей, в которых закодированы разделы и подразделы профессиограммы. Их использование в работе с детьми дошкольного возраста обусловлено тем, что дети не умеют читать, а рисунки доступны для понимания и ориентирования в процессе составления рассказов о представителях профессий.

Заключение

Использование профессиограмм в процессе ознакомления дошкольников с профессиями создают условия для углубленного изучения профессий и способствует тому, что у дошкольников формируются представления о

значимости труда представителей разных профессий.

Реализуя возможности технологии профессиографических экскурсий, педагоги дошкольной образовательной организации могут обеспечивать преемственность дошкольного и начального образования по ранней профессионализации, на уровне содержания учебного предмета «Труд (технология)», в интересной и доступной для дошкольников форме реализовывать подготовку к освоению модуля «Технологии, профессии и производства» (раздел «Мир профессий»).

Технология организации профессиографических экскурсий обоих видов является важным педагогическим инструментом, направленным на развитие и расширение кругозора детей дошкольного возраста, их знакомство с различными профессиями и формирование первых представлений о труде взрослых [1].

Литература

1. Детям о профессиях. (2017) Ранняя профориентация детей старшего дошкольного возраста (6—7 лет). СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 24 с.
2. Зиновьева, А.А. (2020) Включение дошкольников в пробную профессиональную деятельность как средство ранней профориентации. *Современное дошкольное образование*. 2020, 5 (101), 18–31.
3. Поданева, Т.В. (2022) Ранняя профессиональная ориентация детей в условиях дошкольной образовательной организации. *Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, Барнаул–Липецк, 21 апреля 2022 года. Барнаул: АлтГПУ, 87–92.
4. Профориентационная работа в условиях дошкольной образовательной организации: методические рекомендации (2021). Глубокий, 56с.

5. Серия виртуальных экскурсий как средство формирования представлений старших дошкольников о мире профессий (2021). Камышлов: ГАПОУ СПО СО «Камышловский педагогический колледж», 31 с.

6. Сухова, Е.И., Халикова, К.К. (2020) О проблеме профессионального ориентации детей старшего дошкольного возраста. *Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: материалы VI Международной научно-практической конференции Забайкальский государственный университет. 26–27 ноября 2020 г.* Чита: ЗабГУ, 205–211.

7.



UDK 378.31

DEVELOPMENT OF PROJECT COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Kadirsizova Sh.B.

Assistant Professor, PhD

Semey Medical University

Semey c.

shynarr1982@mail.ru

Tlegenov D.T.

PhD Student

Alikhan Bokeikhan University

Semey c.

dddarhan@mail.ru

Annotation. In this article the results of a study related to the development of project competence in future teachers are presented. Project competence means a set of knowledge, skills, abilities and personal qualities that ensure successful planning, organization, implementation and evaluation of projects in professional pedagogical activity. The relevance of the topic is due to the increasing role of project activity in the educational process, the need to train teachers who are able to effectively apply the project method in teaching and educating students. As part of the research, a theoretical analysis of the scientific literature on the topic was carried out, as well as an empirical method was used - a survey of students of a pedagogical university. This made it possible to reveal the level of formation of project competence among students, to determine the existing difficulties and needs in the development of this area of training. The results of the analysis showed that students experience difficulties at various stages of project activity, especially in terms of planning, setting goals and evaluating results. This indicates the need for a systematic and purposeful approach to the formation of

project competence in the process of professional education. The article contains conclusions and practical recommendations aimed at improving the content and methods of training future teachers. Special attention is paid to the implementation of project technologies in the educational process, the development of interdisciplinary interaction and students' skills of independent work and responsibility for the results of their activities.

Keywords: project-based teaching, project competence, future teachers, university teaching, training.

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Кадирсизова Ш.Б.

доцент, PhD

Семейский медицинский университет,

г. Семей

shynarr1982@mail.ru

Тлегенов Д.Т.

докторант

Университет имени Алихана Бокейхана,

г. Семей

dddarhan@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвящённого развитию проектной компетентности будущих педагогов. Под проектной компетентностью понимается совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих успешное планирование, организацию, реализацию и оценку проектов в профессиональной педагогической деятельности. Актуальность темы обусловлена возрастающей ролью проектной деятельности в образовательном процессе и необходимостью подготовки педагогов, способных эффективно применять проектный метод в обучении и воспитании учащихся.

В ходе исследования был проведён теоретический анализ научной

литературы по проблематике проектной компетентности, а также использован эмпирический метод — анкетирование студентов педагогического университета. Это позволило выявить уровень сформированности проектной компетентности, определить существующие трудности и актуальные потребности студентов в развитии данной области подготовки.

Результаты исследования показали, что студенты сталкиваются с затруднениями на различных этапах проектной деятельности, особенно в процессе планирования, постановки целей и оценки результатов. Полученные данные свидетельствуют о необходимости системного и целенаправленного подхода к формированию проектной компетентности в процессе профессионального образования будущих педагогов.

В статье представлены выводы и практические рекомендации, направленные на совершенствование содержания и методов подготовки педагогических кадров. Особое внимание уделено внедрению проектных технологий в образовательный процесс, развитию междисциплинарного взаимодействия, а также развитию у студентов навыков самостоятельной работы и ответственности за результаты своей деятельности.

Ключевые слова: проектное обучение; проектная компетентность; будущие педагоги; университетское преподавание; подготовка специалистов.

Introduction

Modern education is rapidly changing under the influence of digitalization, integration of innovative technologies, and the shift of emphasis from the transfer of knowledge to the formation of universal learning activities and competencies. For effective support of such processes the teacher needs to have project competence that require not only subject preparation, but also mastery of modern methods of organizing the educational process, including project activities.

Project activity contributes to the development of students' independence, responsibility, critical thinking and the ability to work in a team. For effective support of such processes the teacher needs to have project competence — the ability to plan,

organize, implement and analyze educational projects. However, the analysis of the practice of training of pedagogical personnel shows that the level of formation of this competence among students of pedagogical universities often remains insufficient.

Problem Statement

Thus, the development of project competence of pre-service teachers is one of the priority areas of modernization of pedagogical education. It ensures the readiness of graduates to work in the conditions of a modern school, promotes their professional development and successful adaptation in the educational environment. The purpose of the article is the theoretical justification and definition of effective approaches to the development of project competence of future teachers in the process of professional training at a pedagogical university.

In modern conditions of education reform and the transition to the competence approach the development of project competence is the key direction of professional training of teachers. Project competence in pedagogy means a set of knowledge, skills, abilities and personal qualities that ensure the future teacher's ability to develop, implement and evaluate pedagogical projects in the educational environment (Vasilev, 2020. Translation - Kadirsizova).

Researchers note that project activity not only forms professional skills, but also contributes to the development of creativity, independence, critical thinking and responsibility for the result (Anisimov, 2023). Moreover, it serves as an effective way to combine theoretical knowledge with practical skills, which is particularly crucial in the preparation of future educators (Zoshchuk, 2017).

Analysis of scientific literature shows that project competence includes several key components:

- motivational (interest in project activity, awareness of its significance),
- cognitive (knowledge of design methods, stages and efficiency criteria),
- operational (ability to plan, implement and reflect on the project),
- reflexive (analysis and evaluation of own project activity) (Ivanova, 2014.

Translation - Kadirsizova).

An important role in the development of project competence is played by the

organization of the educational process at the university. Studies show that the introduction of project-based learning methods, the use of case methods, student participation in interdisciplinary projects and cooperation with real schools significantly increase the level of project-based competence formation (Medvedev, 2016. Translation - Kadirsizova.).

The capacity of teachers to manage projects that incorporates a variety of motivational, cognitive, activity, cultural, and reflective elements is referred to as project competence. Agnes Herawati claims that incorporating the project approach into teacher preparation enhances evaluation and fosters teachers' ability to solve problems (Agnes Herawati, 2023). A variety of talents and abilities are included in each project competency component.

Thus, project competence is an integral component of the professional training of the future teacher. Its development requires a complex approach aimed at formation of motivation, mastering of project technologies and inclusion of students in active practice-oriented activities.

Methods and materials

Data for this article was collected using a survey method. The respondents were students from Alikhan Bokeikhan University and Shakarim University in Kazakhstan. A total of 46 students majoring in Pedagogy and Psychology participated in the survey. Their ages ranged from 18 to 21, and they were in their first to fourth year of study. The survey was conducted via Google Forms and distributed among the students. The aim of the survey was to determine the initial level of project competence among pre-service teachers. It consisted of 15 questions. The first five questions gathered general demographic information, while the remaining questions focused on the students' awareness of project competence, their practical experience, related skills, and specific needs.

Results and discussions

The survey yielded the following results regarding respondents' theoretical awareness. One of the questions asked was: "Do you know what project competence is?". The responses to this question are presented in the figure below.

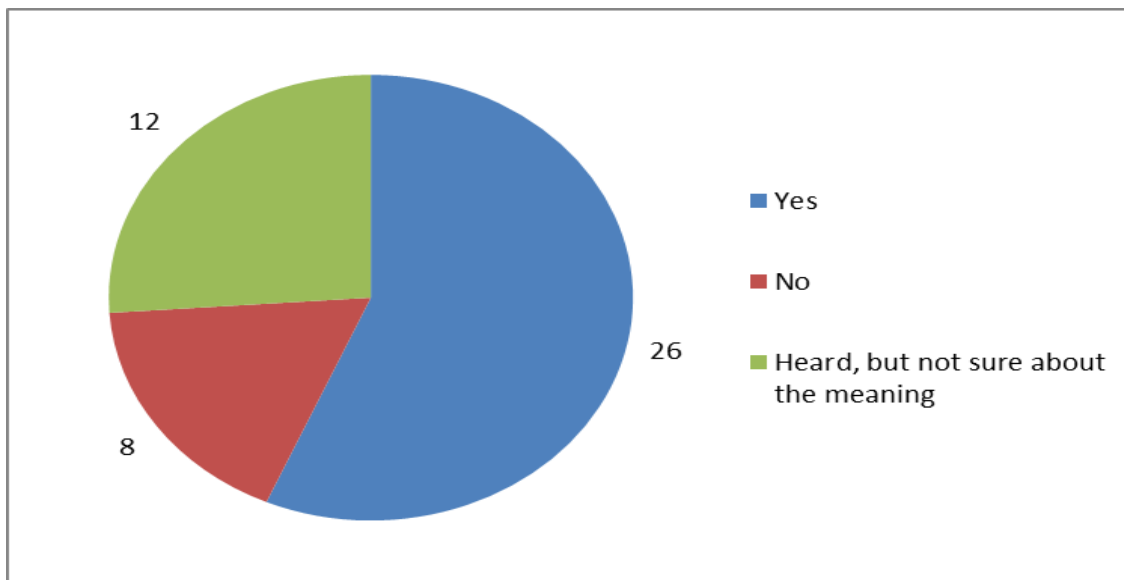


Figure 1 - Respondents' awareness about project competence

The majority of respondents (26 out of 46, or approximately 57%) are confident that they know the meaning of the concept. This means that the term or topic is familiar to the entire audience. 8 people (approximately 17%) answered that they know what they are talking about. This may indicate the need for a brief introduction or explanation before discussing the topic. 12 people (approximately 26%) have heard the term, but are not sure of its meaning. This segment indicates partial awareness and potential interest in clarifying information.

The next item in the survey was an open-ended question: “How do you understand project competence?”, and the responses were diverse and were grouped based on similar meanings for the purpose of analysis:

- *This is the ability to work on a project from start to finish;*
- *Ability to plan;*
- *Skills of team work and distribution of tasks in the project;*
- *Understanding project stages;*
- *This is when you can come up with an idea, implement it;*
- *It is related to my ability to achieve the goal in a limited time;*
- *Competence that helps us to be more responsible;*
- *I don't quite understand, but I think it's something related to educational projects;*

- *I heard about it, but I can't explain it clearly;*
- *Probably, this is when you are able to organize activities to solve a task;*
- *It's like many students work together on one topic;*
- *It's a self-study task;*
- *It's when I decide myself.*

The responses reveal varying levels of familiarity and understanding of the term “project competence”. Participants provide both specific and general interpretations. Most respondents intuitively associate project competence with skills related to management, implementation and coordination. There is a tendency to interpret through the prism of personal experience - school, student or professional. Some participants show difficulty in formulation, which indicates the need for additional explanation of the term.

The next question was related if respondents participated in educational projects earlier. Their responses are given in the following pie chart.

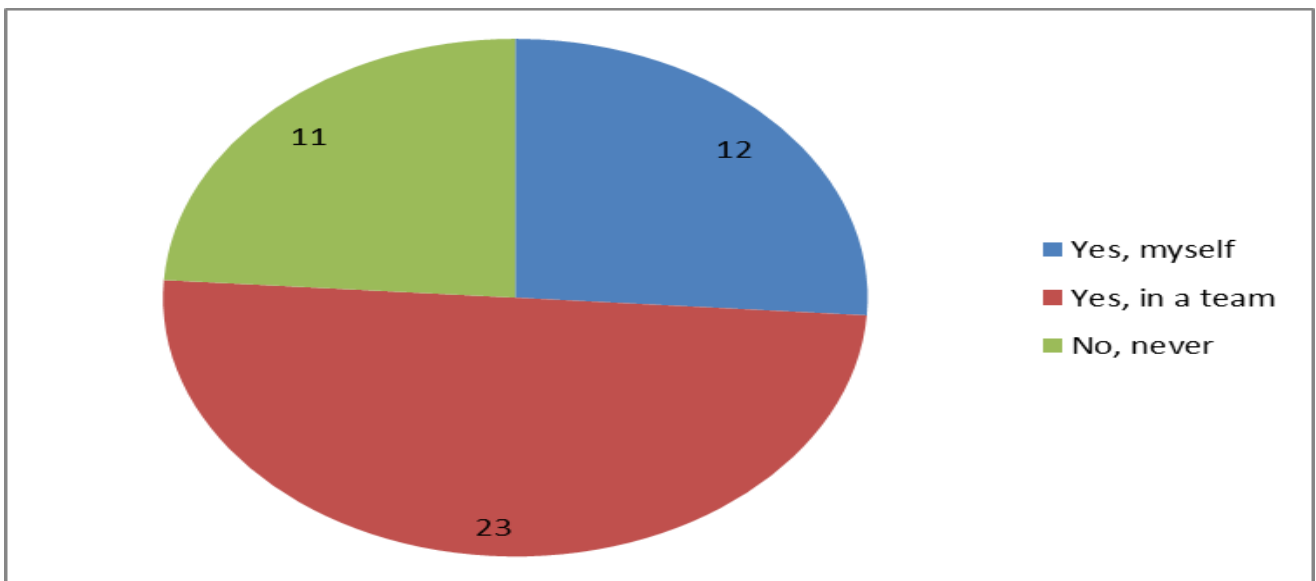


Figure 2 - Respondents' participation in the educational projects

A majority of 34 respondents (23 + 11) have some experience in educational projects, but the data suggest a strong preference or trend towards solo work or no experience at all, with fewer people engaged in team settings. This might indicate that either team-based educational projects are less common or not preferred by a large part of the sample. The following table provides the information on respondents' self-assessment and their confidence in the following skills.

Table 1 - Respondents' self-evaluation the skills of confidence

Skill	1	2	3	4	5
Planning	8	7	15	9	7
Teamwork	8	3	19	8	8
Presentation	9	8	20	6	7
Evaluation of results	8	9	14	9	6

The table demonstrates that the majority of respondents rate their skills in the field of planning, teamwork, presentation and evaluation of results at an average level (Rating 3). There is a certain group of participants with low scores (1 or 2), which may indicate a lack of confidence or experience in these areas. High scores (4 and 5) are given only by small groups, which indicates that the respondents' skills are developed mainly at the average level, and there is only a limited number of people with outstanding abilities in these areas.

The next question focused on whether respondents were interested in enhancing their knowledge and skills in project competence. While 5 students responded with “I don’t know” the remaining 41 expressed a positive interest. This indicates a strong willingness among the majority to develop their project-related competencies.

The following data demonstrate the responses of students on the difficulties students go through when they work on the projects. The results are given in the following figure.

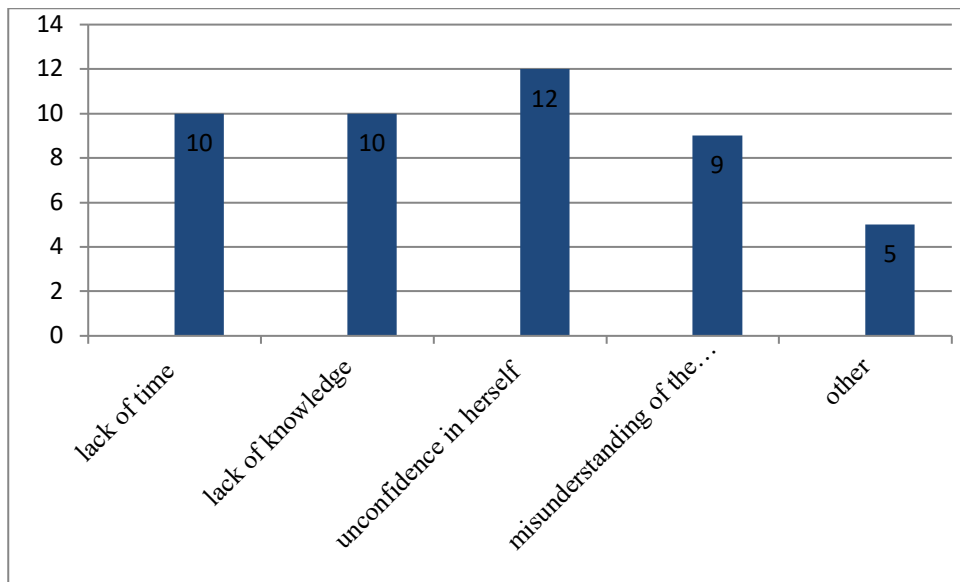


Figure 3 - Challenges Faced by Respondents in Developing Project Competence

Most of the difficulties are connected not only with objective factors (time, knowledge), but also with subjective ones (confidence, understanding). This emphasizes the importance of a complex approach in teaching project activity — a combination of developing soft and hard skills, as well as creating a supportive environment.

The open question “Which forms of work would help you to improve your project competence?”, received the following answers:

1. Development and implementation of educational projects for schoolchildren:

“Participation in the development of real educational projects for schoolchildren, which can be implemented in practice during pedagogical practice, would help me. This would teach me to take into account age characteristics, set goals and plan the result”.

2. Joint projects with teachers and schools:

“It would be useful to work on projects together with teachers from schools under their guidance. It helps to see how the theory is implemented in the conditions of a specific educational environment”.

3. Interdisciplinary project assignments:

“It is interesting to participate in projects where it is necessary to combine knowledge from different subjects. For example, the development of an integrated

lesson or an extracurricular activity”.

4. Organization and conducting of classes, events:

“I think that preparing and holding classes, competitions, Olympiads or extracurricular activities is also a project activity. This experience develops responsibility, the ability to plan and interact with children”.

5. Participation in pedagogical competitions and professional tests:

“Participation in competitions like 'Future Teacher', as well as professional tests, where you need to propose and defend your own pedagogical project, really help to develop planning, analysis and presentation skills”.

6. Work in small groups on methodological developments:

“Group work on the creation of methodological manuals or the development of lessons helps to develop cooperation, the ability to distribute roles and bring ideas to fruition”.

7. Reflection and analysis of pedagogical cases:

“It is very important to work with pedagogical cases, where you need to find a solution to a complex situation. It helps to form project thinking and analyze the consequences of their decisions”.

The results of the study show that future teachers have a different level of theoretical awareness of project competence: from full understanding to superficial understanding or uncertainty. At the same time, the majority of respondents associate project activity with the ability to plan, work in a team, achieve goals in a limited time, and also with personal initiative. Despite the fact that a significant part of students already had the experience of participating in educational projects, their skills in planning, teamwork, presentation and evaluation of results are generally estimated at the average level. This suggests the need for further development of these skills in the process of training future teachers.

Students expressed a high interest in improving project competence and indicated preferred forms of work. Among them is participation in the development and implementation of real educational projects, joint work with school teachers, interdisciplinary tasks, organization of events, participation in competitions and

analysis of pedagogical cases. The importance of practical-oriented approach, mentorship from experienced teachers and reflection is especially emphasized. All this indicates the need to create an educational environment that supports the development of both professional and personal competencies of future teachers.

Conclusion

The results of the study testify to the variety of levels of theoretical awareness of future teachers in the field of project competence — from full understanding to superficial perception. Despite the experience of participation in educational projects, most students rate their skills in planning, teamwork, presentation and evaluation of results as average. At the same time, the high interest of students in the development of project competence was revealed, which confirms the relevance and necessity of improving the educational environment in the direction of practical-oriented approach, mentoring and reflection. This will allow to form not only professional, but also personal competences of future teachers. The following recommendations will be given according to the revealed results:

1. It is necessary to integrate more practical tasks and real cases into the educational process. This will help students to develop skills of planning, teamwork, presentation and evaluation of project results in conditions as close as possible to professional activity.

2. Organization of mentoring by experienced teachers or practicing teachers will allow future teachers to receive support, feedback and an example of professional behavior. This will increase motivation and deepen understanding of project activity.

3. It is important to form the habit of students to self-analysis and critical thinking of their own experience. For this purpose you can use diary reflections, group discussions and portfolio achievements.

References

1. Anisimov, D.G. (2023) Development of creative thinking of students by means of project activities. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*. 2023;4 (5):166-171. https://izdanie-nauka.ru/sites/izdanie-nauka.ru/files/1_anisimov_dg_166-171.pdf

2. Vasiliev, A.A. (2020). Project-based learning as a technology for developing students' creative cognitive activity. *Youth Science Forum*, (3), 3-6. <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-kak-tehnologiya-razvitiya-tvorcheskoy-poznavatelnoy-aktivnosti-obuchayuschih-sya>

3. Zoshchuk, N, Shrol, T. (2015) The project activity as a means of professional competences in formation of future teachers. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, 2 (2), 277-282.

4. Herawati, A. (2018) The application of project-based learning in teachers' professional development program. *ICIET '18: Proceedings of the 6th International Conference on Information and Education Technology*. 119 - 123

5. Ivanova, L.V. (2014) Project activity as a basis of development of project competence of a teacher / Ivanova L.V. // *Internet-journal "Science studies"*, 4 (23), 1–8. <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-osnova-razvitiya-proektnoy-kompetentnosti-uchitelya>

6. Medvedev, P.N., Sergeev, A.N., Sergeeva, A.V. (2014) Criteria and indicators of the development of project-technological competence of bachelors // *Izvestiya Tula State University. Humanities*. 4 (2). 134-139. <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-sformirovannosti-proektno-tehnologicheskoy-kompetentsii-bakalavrov>



УДК 8.81.81-2

ПЛЕОНАЗМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЭВОЛЮЦИЯ, ФУНКЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кахарова Н. Н.

преподаватель кафедры русского языка и литературы

Кокандский государственный университет

г. Коканд, Узбекистан

nilufar.qdpi@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена исследованию феномена плеоназма в русском языке, его истории и современных подходов к его анализу. Рассматривается эволюция понятия «плеоназм» от античных риторических трактатов до современных лингвистических исследований. Целью настоящей статьи является комплексное исследование феномена плеоназма в русском языке. Автором выделяются основные виды плеоназма (накопление синонимов, парные именованья, избыточные слова) и рассматриваются критерии его нормативности. Особое внимание уделяется соотношению плеоназма и тавтологии, а также его стилистическим и прагматическим функциям в современном русском языке. В статье приводится обзор различных методологических подходов к изучению плеоназма (структурно-семантический, когнитивный, психолингвистический и др.), а также дефиниции исследуемого термина в современных лингвистических словарях подвергаются детальному анализу. Делается вывод о необходимости дальнейшего комплексного изучения плеоназма, поскольку, рассматриваемый как явление языковой избыточности, он способен выполнять не только стилистическую функцию, усиливая выразительность речи, но и служить отражением определённых когнитивных

процессов, влияющих на формирование смысловых конструкций.

Ключевые слова: плеоназм, тавтология, языковая избыточность, риторика, лексическая норма, стилистика, когнитивная лингвистика, нормативность, дефиниция.

PLEONASM IN THE RUSSIAN LANGUAGE: EVOLUTION, FUNCTIONS, AND CONTEMPORARY RESEARCH APPROACHES

Kakharova N. N.

Lecturer of the Department of Russian Language and Literature

Kokand State University

Kokand, Uzbekistan

nilufar.qdpi@gmail.com

Annotation. The article explores the phenomenon of pleonasm in the Russian language, tracing its historical development and analyzing contemporary linguistic approaches. The study examines the evolution of the term "pleonasm" from ancient rhetorical treatises to modern linguistic research. The purpose of this article is to conduct a comprehensive study of the phenomenon of pleonasm in the Russian language. The author identifies the main types of pleonasm (accumulation of synonyms, paired names, redundant words) and examines the criteria for its normativity. Special attention is given to the relationship between pleonasm and tautology, as well as its stylistic and pragmatic functions in contemporary Russian. The article reviews various methodological approaches to pleonasm (structural-semantic, cognitive, psycholinguistic, etc.) and analyzes its definitions in modern linguistic dictionaries. The study concludes with the necessity of further comprehensive research on pleonasm, considering its communicative and cognitive significance.

Keywords: pleonasm, tautology, linguistic redundancy, rhetoric, lexical norm, stylistics, cognitive linguistics, normativity, definition.

Введение

Термин «плеоназм» происходит от древнегреческого πλεονασμός, что

буквально означает «избыток» или «чрезмерность». Данное понятие традиционно связывается с избыточностью в языке, которая приводит к многословности (Розенталь, Теленкова, 2008, с. 325). Исторический анализ свидетельствует о том, что феномен плеоназма всегда вызывал дискуссии в риторике. Уже в античности видное место в критических оценках плеоназма занимали такие риторы, как Квинтилиан, Донат и Диомед, которые воспринимали его как стилистическую ошибку, утяжеляющую и ослабляющую выразительность речи. Однако Дионисий Галикарнасский видел в плеоназме средство обогащения текста: якобы избыточные элементы могли придавать речи выразительность, ритмичность и убедительность, что было невозможно в лаконичных формах (Литературная энциклопедия, т.8, 1934, с. 680). Несмотря на прошедшие тысячелетия, эта двойственность в восприятии плеоназма сохраняется и сегодня. С одной стороны, он может восприниматься как излишний и снижающий эффективность высказывания. С другой стороны, в определённых контекстах избыточность становится стилистическим приёмом, усиливающим выразительность речи. Таким образом, оценка плеоназма остаётся открытым вопросом в современной лингвистике.

Восприятие плеоназма в русской риторике XVIII века формировалось в контексте теории фигур речи, где он рассматривался как средство выразительности, а не исключительно как стилистическая ошибка. Георгий Данилевский в своём труде «Риторика» характеризует плеоназм как «словесное преизлишество» (Маркасова, 2009, с. 60), что указывает на его тесную связь с феноменом речевой избыточности. В учебных материалах указанного периода, таких как «Наставление по риторике на примерах латинских авторов» (1746) и «Курс лекций по риторике, читанных в Нижегородской семинарии» (1766), плеоназм представляется как фигура речи, не совпадающая с фигурами мысли, и определяется как процесс «прибавления слов» (Курилова, 2011, с. 188). Однако, несмотря на его статус риторического приёма, уже в этот период отмечались его потенциальные недостатки. Избыточность могла не столько украшать высказывание, сколько перегружать его, снижая выразительность текста. По

этой причине авторы риторических трактатов предостерегали от чрезмерного нагромождения синонимов и рекомендовали умеренное использование плеонастических конструкций (Наставление по риторике, 1764, с. 34). Следовательно, в XVIII веке плеоназм осознавался как двойное явление: с одной стороны, он мог усиливать выразительность речи, с другой – при неумелом применении превращался в стилистический недостаток.

В XIX веке термин «плеоназм» не был широко распространён в трудах отечественных лингвистов. В трудах Ф.И. Буслаева отсутствует прямое употребление данного термина, однако он классифицировал сочетание синонимов как «форму тавтологии, называя его «подобословием» (Буслаев, 1941, с. 180). В свою очередь, А.А. Потебня понимал тавтологию в более широком контексте, включающем устойчивые словосочетания, основанные на смысловом удвоении, что иллюстрируется примерами: «рать-сила, честь-хвала, честьслава» (Потебня, 1968, с. 226). В своих исследованиях он акцентировал внимание не только на лексическом дублировании, но и на художественной значимости подобных конструкций в текстах, особенно в фольклоре. Ученый отмечал, что в народных былинах избыточность речи не является стилистическим пороком, а, напротив, выполняет важную выразительную функцию: «Засвистал-то он во весь же свист...» — подобные формы усиливают экспрессивность и создают особый ритмико-мелодический строй высказывания.

Цель исследования

Анализ работ отечественных лингвистов XIX века показывает, что в тот период плеоназм воспринимался как сложное и разнородное языковое явление, состоящее из нескольких уровней избыточности. В первую очередь, акцент делался на сочетания синонимов, порождающих семантическую избыточность, но зачастую усиливающих выразительность речи. Второй тип проявлялся в виде парных именовании, таких как «путь-дорога» или «грусть-тоска», которые, помимо стилистической функции, способствовали уточнению или расширению смыслового содержания высказываний. В свете современных исследований, выявляется, что данные речевые конструкции не только отражают эволюцию

языковых норм, но и играют ключевую роль в формировании когнитивных и коммуникативных стратегий, что подчеркивает необходимость дальнейшего междисциплинарного изучения феномена плеоназма. Третий вид плеоназмов включал действительно лишние слова, не вносящие нового смысла в высказывание. Со временем к плеонастическим конструкциям стали относить ещё один специфический вид избыточности – сочетания слов исконного и заимствованного происхождения с одинаковым значением, например, аванс вперед или экспонат образец. Данные трансформационные процессы в понимании плеоназма свидетельствуют о его сложной языковой природе и динамическом развитии концепции избыточности в русском языке.

В древнерусских текстах плеоназм играл важную стилистическую и смысловую роль, далеко не всегда воспринимаясь как избыточность. Одним из его источников было сочетание синонимов, использовавшееся для усиления выразительности и передачи дополнительных оттенков значения. Так, автор вологодской риторики отмечал, что накопление синонимов позволяет точнее передать величие или достоинство предмета (Курилова, 2011, с. 188). А.А. Потебня расширял эту мысль, утверждая, что такие конструкции не просто украшают речь, но и создают новые смысловые нюансы (Потебня, 1968, с. 433). Близкую функцию выполняли парные именованья, например, *путь-дорога* или *грусть-тоска*. Они не были механическим повторением, а образовывали более широкое, собирательное значение. В.В. Колесов подчеркивал, что такие конструкции соединяли различные аспекты реальности, а Д.С. Лихачёв связывал их с особым мировоззренческим дуализмом, отражавшим противопоставление добра и зла, телесного и духовного (Д.С. Лихачёв, 1987, с. 398). Таким образом, в древнерусской традиции плеонастические конструкции не воспринимались как лишние, а, напротив, усиливали смысловую наполненность текста и служили важным средством языкового и культурного выражения

Особенность древнерусской литературы заключается в том, что слово всегда воспринималось как носитель не только информационного, но и эстетического содержания. Благодаря такому подходу тексты того периода

практически не содержат избыточных лексических конструкций, поскольку каждая единица речи способствовала созданию целостного художественного образа. Однако, как отмечал А.А. Потебня, определённые части речи могли приобретать плеонастичность, особенно в фольклорных текстах (Потебня, 1968, с. 220). Так, местоимения часто дублировались после подлежащего и сказуемого, что придавало высказыванию ритмичность и подчеркивало синтаксическую структуру: *Отправляется Добрыня свет Никитичь Он ходить-гулять по городу по Киеву*. Наречия могли использоваться в качестве плеонастических союзов, как в строках *Оставлялося да чадо милое, Ай милое дитя да что любимое*. Частицы, например *да*, также играли важную роль, заполняя смысловые пробелы, соединяя имена и прозвища или подчеркивая атрибутивные связи: *И только не ходи нонь за Олешу за Поповича и за бабьяго да пересмешника*. Особым явлением была и плеонастичность постпозитивного *ть*, укреплявшего структуру древнерусского высказывания. Таким образом, в рамках древнерусской языковой традиции плеонастические конструкции имели функциональное назначение, усиливая смысловую наполненность текста и служа важным средством культурного самовыражения. Эти конструкции не только придавали речи выразительность, но и способствовали формированию специфического стилистического облика, отражая традиционные ценности и способствуя более глубокому эмоциональному восприятию нарратива.

А.А. Потебня подчёркивал, что слова, которые могут восприниматься как избыточные с точки зрения норм литературного языка, в фольклоре выполняют естественную функцию, гармонично вписываясь в структуру текста и его ритмическую организацию. В этом смысле плеонастичность оказывается не стилистическим недостатком, а важным выразительным средством. Сходную мысль развивал Н.И. Греч, анализируя язык XVIII–XIX веков. В «Практической русской грамматике» (1834) исследователь описывает плеоназм как грамматическую фигуру, называемую тождесловием, характеризующуюся намеренным повторением лексических единиц с целью усиления смысловой насыщенности и привлечения внимания аудитории. Иллюстрация данного

приема – пример «я видел это собственными своими глазами» – демонстрирует, как повторение усиливает выразительность высказывания (Греч, 1834, с. 321). Таким образом, в разные исторические периоды плеоназм осмысливается либо как естественный элемент разговорной и фольклорной речи, либо как стилистический приём, направленный на выразительность и усиление семантического акцента в высказывании

Н.И. Греч подчёркивает, что плеоназм становится избыточным и выходит за пределы логики речи, когда дублируются отношения, не усиливающие смысл высказывания, а лишь перегружающие его (Греч, 1834, с. 321). В качестве примеров он приводит конструкции, в которых одно слово уже содержит в своём значении семантику другого, например: *учение долго продолжалось* вместо *учение было продолжительно*, *богатые сокровища*, *юный отрок*. В подобных случаях избыточность проявляется не в стилистическом приёме усиления, а в ненужном повторении смысла, что делает конструкцию менее выразительной. Таким образом, ученый различает осмысленный, функциональный плеоназм, способствующий выразительности речи, и случаи, где избыточность не оправдана с логической и стилистической точки зрения

Н.Ф. Кошанский рассматривал плеоназм с иной точки зрения, чем его современники. В *Общей риторике* (1838) он выделил фигуру *изобилование*, определяя её как «прибавление слов, которые с логической точки зрения могли бы считаться лишними, но при этом придавали высказыванию большую выразительность и силу» (Кошанский, 1838, с. 118). В качестве примеров он приводит конструкции «я видел это собственными глазами, слышал собственными ушами, отдал собственными руками» (там же, с. 118), демонстрируя, что такой вид плеоназма играет роль стилистического приёма, а не речевой избыточности. Таким образом, уже в XIX веке сложилось неоднозначное отношение к плеоназму: если одни лингвисты воспринимали его как ненужное повторение, снижавшее качество речи, то другие – как средство усиления выразительности и создания акцента на ключевых элементах высказывания.

Вопросы исследования

В рамках данной работы рассматриваются два ключевых взаимосвязанных вопроса: во-первых, как эволюционировало определение и оценка понятия «плеоназм» от античных трактатов через русскую риторику XVIII–XIX вв. до современных лингвистических концепций; во-вторых, в чём заключается принципиальное различие между плеоназмом и тавтологией и возможно ли на основе чётких семантических и синтаксических критериев выработать однозначные правила их разграничения.

Методология исследования

В исследовании применялись следующие методы: историко-критический анализ риторических и лингвистических трактатов (от античности до русского Просвещения XVIII–XIX вв.), позволяющий проследить эволюцию взглядов на плеоназм; лексикографический анализ определений термина в специализированных (терминологических, толковых и энциклопедических) словарях для выявления изменяющихся параметров его нормативности и стилистической оценки; а также сравнительно-типологический метод, включающий сопоставление русских плеонастических конструкций с аналогичными явлениями в других языковых системах с целью выявить универсальные и специфические черты этого феномена.

Результаты исследования

История плеоназма в русском языке уходит корнями в античную риторику, где это явление уже вызывало неоднозначные оценки: одни считали его стилистическим недостатком, другие — выразительным средством. В русской традиции термин *плеоназм* впервые появляется в XVIII веке в риторических трудах, где он осмысляется как фигура речи, служащая украшению текста. В рамках XIX-вековых исследований, представители отечественной лингвистической школы, такие как Ф.И. Буслаев и А.А. Потехня, интерпретировали плеоназм как многоаспектное явление, включающее разнообразные формы избыточности: от скопления синонимичных слов до парных именовании и ненужных лексических элементов. Важно отметить, что в

древнерусских текстах подобные конструкции не считались стилистической избыточностью, а, напротив, обладали значимыми семантическими и прагматическими функциями. Они способствовали передаче дополнительных смысловых оттенков и отражали особенности мышления и культурного контекста эпохи. Что касается плеонастических конструкций, связанных с заимствованиями, то они фиксируются в русском языке значительно позже, и их следов в древнерусских памятниках обнаружить не удалось. Таким образом, эволюция плеоназма показывает, что его восприятие менялось со временем: от естественного явления, расширяющего семантику текста, до элемента, требующего осознанного стилистического контроля

Изучение плеоназма в русском языкознании началось в XIX веке, однако до сих пор это явление остаётся предметом дискуссий. Лингвисты продолжают сталкиваться с рядом нерешённых вопросов, касающихся его места в современной системе языка. Одной из ключевых проблем является разграничение плеоназма и тавтологии: хотя оба явления связаны с избыточностью, их границы остаются размытыми. Также актуальным остаётся вопрос классификации плеоназма, поскольку он проявляется на разных уровнях языка — от лексического до грамматического. Кроме того, существует проблема нормативности: одни плеонастические конструкции закреплены в языке и воспринимаются как естественные, тогда как другие считаются стилистически неудачными или ошибочными. В поисках решений этих вопросов лингвисты продолжают исследовать механизмы функционирования плеоназма в речи, его влияние на выразительность текста и его восприятие носителями языка.

Вопрос разграничения плеоназма и тавтологии остаётся одним из ключевых в лингвистических исследованиях. Некоторые учёные рассматривают их как схожие явления языковой избыточности, другие же видят между ними родо-видовые отношения. В ряде случаев эти понятия не дифференцируются вовсе, что усложняет их точное определение. Однако ещё в XIX веке Ф.И. Буслаев предложил разграничение различных видов избыточности, вводя термины *тожесловие* (повторение однокоренных слов) и *подобословие*

(сочетание синонимов) (Буслаев, 1941, с. 180). В XX веке А.П. Евгеньева предложила дополнительный критерий для различения этих явлений, указывая на синтаксическую основу тавтологии: «она чаще строится на подчинительных связях, тогда как плеоназм основан на отношениях однородности» (Евгеньева, 1963, с. 101). Очевидно, что плеоназм определяется наличием конструкций, включающих семантически близкие, но не совпадающие по значению элементы. Это отличие от тавтологии, где происходит полное повторение одного и того же смысла, подчёркивает уникальную риторическую функцию плеоназма. Такой приём позволяет не только усиливать эмоциональное воздействие высказывания, но и создавать дополнительные смысловые нюансы, что делает его важным инструментом в формировании выразительной и динамичной речи.

В российской лингвистике по-прежнему отсутствуют четкие и универсальные критерии для различения тавтологии и плеоназма, что обусловлено недостаточной проработанностью комплексных исследований на материалах русского языка. Этот факт приводит к методологической неоднозначности при анализе стилистических особенностей текстов. С учетом развития современных методов анализа, таких как корпусная лингвистика и когнитивно-семантические подходы, перспективным является интеграция междисциплинарных исследований, направленных на выработку четких критериев, позволяющих более точно дифференцировать данные явления и применять их в практике языкового анализа. Отдельные аспекты функционирования плеоназма получили детальное изучение в рамках структурно-семантического подхода, где анализируются его грамматические, стилистические и семантические особенности. Так, исследования О.Я. Ляховецкой (1985, с. 101–105) демонстрируют, как плеонастические конструкции варьируются в зависимости от структурных особенностей языков, а работы М.К. Тутаришевой (2013, с. 64–69) посвящены изучению аффиксального плеоназма в разносистемных языковых моделях (Тутаришева, 2013, с. 64–69). Данные исследования позволяют выявить общие закономерности функционирования плеоназма в языке, однако они не дают окончательного

ответа на вопрос о его нормативности или стилистической оправданности. Таким образом, хотя плеоназм активно изучается в грамматическом и структурно-семантическом аспектах, его оценка с точки зрения языковой нормы остаётся открытой проблемой

Вопрос стилистической функции плеоназма остаётся важным аспектом его изучения. Лингвисты активно разрабатывают классификации этого явления, пытаясь определить границы его оправданности в языке. Среди наиболее известных систематизаций можно отметить классификации Д.Э. Розенталя и И.Б. Голуба (Розенталь, Голуб, 2003, с. 33), а также Е.Н. Геккиной (Геккина: www.lingvotech.com/paleonizm). В этих работах плеоназм рассматривается с позиций его стилистической уместности: одни конструкции оцениваются как допустимые и закреплённые в языке, а другие – как избыточные и стилистически неоправданные. Однако, несмотря на наличие таких подходов, в данных классификациях отсутствуют точные критерии, позволяющие объективно разграничить нормативный и ненормативный плеоназм. Это свидетельствует о сложности явления и необходимости дальнейших исследований, направленных на выявление закономерностей его функционирования в современной речи.

А.Н. Гвоздев в *Очерках по стилистике* анализирует ненормативные проявления плеоназма, обращая внимание на случаи, когда избыточные конструкции переходят из специализированных сфер в общеупотребительную речь. Он рассматривает выражение *порядка десяти тысяч* как пример подобного перехода, отмечая, что со временем оно утратило чёткость значения и приобрело новую грамматическую функцию, ослабив свою связь с подчиняющим существительным и превратившись в своего рода предлог (Гвоздев, 1965, с. 403–405). Лингвист приходит к выводу, что распространение подобных конструкций в бытовом языке нецелесообразно и требует устранения чрезмерной избыточности. Этот анализ показывает, что стилистическая оценка плеоназма во многом зависит от его функциональной принадлежности: одни конструкции могут закрепляться в языке и становиться нормой, другие – восприниматься как стилистически неудачные. Таким образом, стилевой аспект играет ключевую

роль в оценке плеонастических выражений, а их нормативность определяется контекстом и степенью их укоренённости в речевой практике

Современные исследования подтверждают, что плеоназм может выполнять важные художественные функции, особенно в поэтическом и художественном тексте. Е.А. Яшина рассматривает плеоназм как средство создания алогизма, при этом его появление часто связано с тавтологией (Яшина, 2009, с. 101). Р.Н. Юсубова акцентирует внимание на том, что в поэтической речи плеоназм способствует усилению эмоционально-экспрессивного эффекта, помогая автору перейти от простого изображения к образному выражению мысли (Юсубова, 2010, с. 176). Исследователь подчёркивает, что использование избыточных конструкций не создаёт двусмысленности, а, напротив, делает смысл высказывания более отчётливым, усиливая его выразительность. Таким образом, в художественной речи плеоназм не воспринимается как стилистическая ошибка, а становится инструментом передачи сложных смыслов, эмоционального колорита и глубины образного мышления.

Вопрос семантической природы плеоназма рассматривается Эр.И. Хан-Пира, который выделяет два типа этого явления — истинные и мнимые плеоназмы. По мнению исследователя, мнимые плеоназмы, такие как *письменное делопроизводство* или *государственный чиновник*, со временем утратили свою избыточность. Это связано с изменением семантики их компонентов и влиянием экстралингвистических факторов, что привело к их закреплению в языке как нормативных выражений. В отличие от них, истинные плеоназмы, например: *народный фольклор* или *незаконные бандформирования*, сохраняют избыточность, так как семантические компоненты в их составе дублируют друг друга (Эр. Хан-Пира 2003). Таким образом, анализ плеоназма с точки зрения его семантических особенностей требует учёта не только структурных характеристик выражения, но и исторической эволюции его значений, а также изменения языковых норм в связи с социальными и культурными процессами.

Прагматический аспект изучения плеоназма особенно актуален в

исследовании его влияния на восприятие речи. Так, Е.Г. Соболева рассматривает «*гиперплеонастичность* как специфическую характеристику рекламных текстов, помогающую усилить воздействие на аудиторию» (Соболева, 2012, с. 72–77). В этом контексте избыточность речи становится не недостатком, а инструментом манипуляции вниманием, подчёркивая ключевые аспекты рекламного сообщения. В свою очередь, Т.Г. Зуева анализирует использование плеоназма в теле- и радиожурналистике, выявляя причины его распространённости в медиатекстах (Зуева, 2010, с. 42). Средства массовой информации часто используют избыточные конструкции для усиления выразительности, привлечения внимания зрителей и слушателей, а также для создания интонационной и ритмической структуры речи. Таким образом, в прагматическом плане плеоназм перестаёт восприниматься исключительно как стилистическая ошибка, а рассматривается как осознанный приём, играющий значимую роль в массовой коммуникации.

Когнитивный подход к изучению плеоназма позволяет рассмотреть его не только как структурную избыточность, но и как средство смыслового развертывания информации. О.А. Зайц определяет плеоназмы как «*экспликационные сочетания*, в которых смысл одной части частично дублирует смысл другой» (Зайц, 2001, с. 25). Автор диссертации проводит комплексное исследование семантических и прагматических свойств плеоназма и тавтологии, приходя к выводу, что эти явления могут выполнять множество *иллокутивных функций* в речи. Плеоназм может служить инструментом эвфемизации, оценки, создания квазикоммуникативных конструкций, выражения вежливости, а также упрощения восприятия информации для экономии когнитивных ресурсов говорящего и слушающего (там же, с. 149–150). Согласно подходу когнитивной лингвистики, плеоназм рассматривается не как элементарный стилистический прием, а как сложный механизм передачи смысла, позволяющий адаптировать информацию под конкретные цели коммуникации.

В своей работе Изабелла Козера предлагает дистрибутивный анализ как наиболее эффективный методологический инструмент для исследования

плеоназма в русском языке. По ее мнению, многие плеонастические конструкции утрачивают негативную оценку избыточности, поскольку их семантическая функция определяется специфическим контекстом и характером лексической сочетаемости (Козера, 2012, с. 167). Это означает, что плеонастические конструкции могут иметь устойчивое употребление, обусловленное закономерностями распределения слов в речевых структурах. Следовательно, дистрибутивный анализ позволяет не только выявить системные особенности плеоназмов, но и объяснить их нормативность или стилистическую оправданность в конкретных контекстах.

Психолингвистический аспект изучения плеоназма рассматривается в работах А.Н. Бурухина, который приходит к выводу, что плеоназм в индивидуальном лексиконе выполняет ту же функцию, что и любое другое слово, выступая в качестве медиатора между языковыми единицами и когнитивной картиной мира человека (Бурухин, 2013, с. 18). Это означает, что избыточные конструкции могут не только влиять на восприятие информации, но и играть роль в организации мышления и концептуализации реальности.

Кроме того, современное языкознание активно развивает прикладные исследования плеоназмов. В частности, Н.А. Белова изучает способы их перевода, анализируя механизмы передачи избыточных конструкций в других языках (Белова, 2015, с. 127–132). В свою очередь, М.Н. Есакова рассматривает тенденции употребления плеоназмов в современном русском языке, подчёркивая их значимость для обучения переводчиков (Есакова, 2012, с. 24). Таким образом, плеоназм становится не только объектом теоретического анализа, но и важным элементом прикладной лингвистики, имеющим значение для межъязыковой коммуникации и когнитивных процессов.

Анализ существующих подходов к изучению плеоназма в отечественной лингвистике позволяет выделить несколько ключевых выводов. Во-первых, изучение этого явления восходит ещё к античной риторике, где плеоназм трактовался как стилистическая фигура, вызывающая неоднозначные оценки. Во-вторых, в XIX веке отечественные лингвисты, такие как Ф.И. Буслаев,

рассматривали плеоназм как разновидность тавтологии, используя термин *подобословие* для обозначения сочетания синонимов. Впоследствии, в ряде исследований, наблюдается смешение понятий тавтологии и плеоназма, что обусловлено отсутствием чётких критериев их разграничения.

Третьим важным аспектом является двойственность оценки плеоназма: он воспринимается как проявление языковой избыточности, но в то же время может выполнять выразительную функцию. Современные исследования плеоназма ведутся в рамках различных лингвистических направлений – от структурно-семантического и прагматического до когнитивного и психолингвистического. Однако до сих пор отсутствуют комплексные исследования, охватывающие все аспекты этого явления в русском языке. Тем не менее, несмотря на активное изучение плеоназма отечественными лингвистами, не выработано единого подхода к его классификации и дефиниции. Это свидетельствует о необходимости дальнейшего углублённого анализа, учитывающего как историческую эволюцию плеоназма, так и его современное функционирование в различных стилях и дискурсах

Современные лингвистические исследования демонстрируют многообразие подходов к определению плеоназма, что связано с его сложной природой и пересечением с понятием тавтологии. Исторически плеоназм нередко отождествлялся с тавтологией, особенно в работах лингвистов XIX века, таких как Ф.И. Буслаев и А.А. Потебня, которые рассматривали его как одну из разновидностей тавтологии. Однако со временем сформировались различные теоретические концепции, позволяющие выделить несколько ключевых подходов к его дефиниции.

Первый подход продолжает рассматривать плеоназм как разновидность тавтологии, сосредотачиваясь на его лексической избыточности. Второй подход, предложенный Д.Н. Ушаковым, Ж. Марузо и Л.И. Василевской, трактует плеоназм как более широкое явление, в состав которого входит тавтология как частный случай. Третий подход исходит из понимания плеоназма как самостоятельного языкового феномена: либо как стилистического приёма

усиления выразительности (О.С. Ахманова, В.А. Виноградов), либо как лишнего повторения слов без функциональной необходимости (Т.В. Жеребило, БТС). Разные подходы объясняют его как результат языковой избыточности, как стилистическое средство или как самостоятельную языковую структуру, что подчёркивает необходимость дальнейшего изучения его функциональной и семантической природы.

Анализ современных лексикографических источников показывает, что плеоназм редко рассматривается как разновидность тавтологии, несмотря на их сходство в плане языковой избыточности. В ряде словарей, включая терминологический словарь В.П. Москвина, плеоназм трактуется двояко. С одной стороны, он определяется как случайный алогизм, возникающий в результате смысловой тавтологии, например, в конструкциях *более интереснее* или *памятный сувенир*, где одно из слов оказывается избыточным. С другой стороны, плеоназм осмысливается как стилистический приём амплификации, заключающийся в нагнетании синонимов для усиления смыслового акцента, что характерно для экспрессивной речи и художественных текстов (Москвин, 2007, с. 146). Данный подход отражает двойственную природу плеоназма: он может быть как ошибкой, нарушающей языковую норму, так и сознательным приёмом, усиливающим выразительность речи. Разграничение этих аспектов остаётся нерешённым вопросом, поскольку в лингвистике не существует строгих критериев, позволяющих однозначно определить, в каких случаях плеоназм воспринимается как речевая избыточность, а в каких — как средство стилистической экспрессии

Современные лингвистические исследования показывают, что плеоназм всё реже рассматривается как разновидность тавтологии. Это указывает на явную тенденцию к их разграничению как самостоятельных языковых явлений. Если ранее эти термины нередко использовались взаимозаменяемо, то сегодня наблюдается стремление к более точному определению границ каждого из них. Тавтология всё чаще трактуется как повторение однокоренных слов, тогда как плеоназм — как смысловая избыточность, возникающая в результате

дублирования значений.

В отечественной лингвистике одним из наиболее распространённых подходов к определению плеоназма является его интерпретация как широкой языковой категории, включающей различные виды избыточности, среди которых тавтология занимает подчинённое положение. Такой взгляд впервые был представлен в «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова и впоследствии получил развитие в ряде работ по лексической семантике и стилистике, где тавтология определяется как «разновидность плеоназма, а само явление характеризуется как оборот речи, содержащий однозначные или дублирующие друг друга слова, например: *спор был долгий и продолжительный*» (Толковый словарь русского языка, 2000, с. 201). Однако словарная статья не содержит строгих аргументов в пользу такой классификации, что не мешает этой концепции получать дальнейшее развитие в лингвистических исследованиях. Подобный подход отражает попытку систематизировать различные формы языковой избыточности, но оставляет открытым вопрос о границах между тавтологией и плеоназмом, поскольку оба явления могут проявляться на разных уровнях языка и выполнять различные функции в коммуникации.

Согласно «Словарю лингвистических терминов» Ж. Марузо, плеоназм представляет собой «явление избыточности, возникающее во фразе при употреблении слов, которые с точки зрения точной передачи мысли оказываются лишними» (Марузо, 1960, с. 211). В отличие от других исследователей, он расширяет границы этого понятия, включая в его состав не только тавтологию, но и такие явления, как перифраз, периссология и диттология. При этом лингвист не рассматривает плеоназм исключительно как языковую ошибку: он отмечает случаи, когда избыточность речи оказывается оправданной и служит для усиления выразительности, например: *Карета была опрокинута и перевёрнута*. Таким образом, подход ученого демонстрирует двойную природу плеоназма: с одной стороны, он может снижать точность высказывания, с другой — использоваться в качестве риторического приёма, усиливающего смысловую и

эмоциональную насыщенность текста.

В *Словаре русского языка* под редакцией А.П. Евгеньевой плеоназм определяется как «литературный оборот, основанный на сочетании однородных по значению слов, которые с точки зрения логики избыточны, например: *бежать бегом, снилось во сне*» (МАС, 1988, с. 139). Примечательно, что в данной дефиниции отсутствует прямая связь между плеоназмом и тавтологией, однако приведённые примеры демонстрируют их пересечение, что усложняет чёткое разграничение этих явлений. Если основываться на критерии логической избыточности, отличить плеоназм от тавтологии действительно затруднительно, так как оба явления связаны с дублированием смысла. Важно также учитывать стилистическую помету *литературное*, которая придаёт плеоназму статус средства выразительности, а не исключительно языковой ошибки. Однако такой подход нельзя назвать полностью объективным, поскольку он не учитывает функциональную разницу между плеоназмом, который может быть стилистически оправдан, и речевой избыточностью, которая снижает точность и лаконичность высказывания.

В энциклопедических словарях, особенно в *Энциклопедии «Русский язык»*, дефиниция плеоназма представлена наиболее подробно. Л.И. Василевская рассматривает его как «родовое понятие по отношению к тавтологии, определяя его как оборот речи, в котором используются семантически близкие и логически избыточные слова» (Русский язык, 1997, с. 344). Важно отметить, что в отличие от тавтологии, основанной на точном повторении, плеоназм характеризуется *лексической, корневой или звуковой нетождественностью* повторяемых элементов.

Автор также отмечает, что при расширительном толковании плеоназм часто воспринимается как многословие, вплотную приближающееся к стилистической погрешности. Однако ключевой характеристикой этого явления является его системная избыточность, обусловленная передачей уже выраженного смысла, что иллюстрируется примерами *лично я, своя автобиография, промышленная индустрия*. Необходимо отметить, что данный

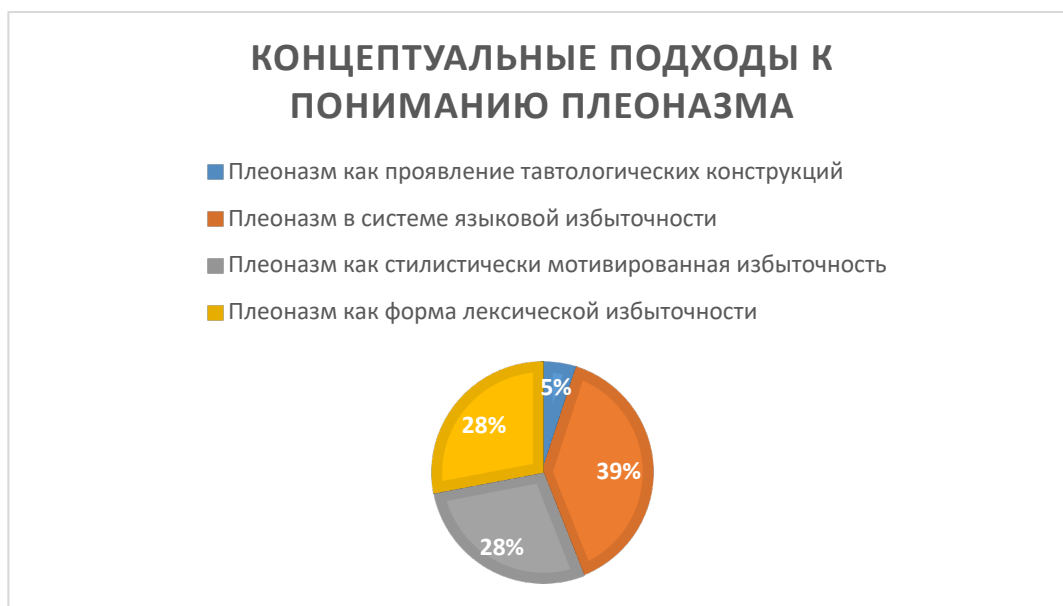
подход исследовательницы подчёркивает двойственность плеоназма: с одной стороны, он может быть осмыслен как разновидность повтора, с другой – как языковая избыточность, граничащая с нарушением стилистической нормы. Такой взгляд позволяет увидеть плеоназм не только как ошибку, но и как лингвистический феномен, чья оценка зависит от контекста и коммуникативной цели.

Л.П. Крысин в *Толковом словаре иноязычных слов* определяет плеоназм как «оборот речи, основанный на повторении слов, схожих или тождественных по значению, приводя примеры *патриот родины* и *приснилось во сне*» (Крысин, 2008, с. 541). Однако в его словарной статье наблюдается несоответствие между определением и приведёнными примерами, такими как *горе горькое* и *путь-дороженька*, которые отражают не просто смысловую избыточность, но и семантическое или эмоционально-экспрессивное усиление. В целом, в современной лингвистике остаётся дискуссионным вопрос о разграничении плеоназма и тавтологии. Так, И.Б. Голуб считает тавтологию разновидностью плеоназма, анализируя её в контексте лексической избыточности (Голуб, 2002, с. 251). Схожий подход демонстрирует С.И. Виноградов, который видит в плеоназме как «стилистический приём, так и отклонение от лексической нормы, включая в его состав тавтологию» (Виноградов, 2011, с. 473). Это свидетельствует о том, что единых критериев разграничения данных явлений пока не выработано, и их трактовка во многом зависит от методологического подхода исследователя.

Анализ лексикографических источников показывает, что концепция плеоназма как родового понятия, включающего тавтологию, сформировавшаяся в XX веке, получила распространение в современной лингвистике. Этот подход позволяет рассматривать плеоназм одновременно как стилистический приём и как речевую ошибку, в зависимости от контекста его употребления. Л.И. Василевская выделяет ключевые дифференциальные признаки плеоназма, однако отсутствие чёткого разграничения с тавтологией приводит к терминологической неопределённости, затрудняя системный анализ языковых

явлений (Василевская 1997, с. 344). Таким образом, несмотря на устоявшуюся традицию, продолжают дискуссии о границах плеоназма, его функциях и соотношении с другими формами языковой избыточности

Современное понимание плеоназма как самостоятельного языкового явления основано на его ключевых признаках и специфике функционирования, что отражено в энциклопедических, толковых и аспектных словарях, а также в актуальных исследованиях языковой избыточности. Анализ лексикографических источников показывает отсутствие единой дефиниции плеоназма в лингвистике, что обусловило формирование двух основных подходов. Первый рассматривает плеоназм как широкую категорию, включающую тавтологию как частный случай, а второй — как самостоятельное языковое явление, обладающее специфическими функциями в речи. Данные концепции продолжают сосуществовать в научном дискурсе, что подтверждает сложность и многогранность изучаемого явления, требующую дальнейших исследований и систематизации.



Анализ лексикографических источников позволяет выделить несколько ключевых признаков плеоназма, определяющих его природу и функционирование в языке. Во-первых, плеоназм рассматривается как

разновидность избыточности (амплификации), выраженной в накоплении смысловых дублей (О.С. Ахманова, В.А. Виноградов, Ж. Марузо и др.). Во-вторых, плеоназм может проявляться в повторении семантически близких слов или синонимов, что отмечают Т.В. Жеребило, Л.П. Крысин, С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова. И наконец, исследователи, такие как Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова и Л.И. Василевская, рассматривают многословие как одну из форм плеонастической избыточности. Согласно Л.И. Василевской, основным критерием дифференциации плеоназма и тавтологии является нетождественность повторяемых элементов, что делает плеоназм более сложным и многозначным языковым явлением. В отличие от тавтологии, где смысловое повторение носит буквальный характер, плеоназм создаёт дополнительные смысловые оттенки, уточняет или усиливает содержание высказывания. Будучи распространённым явлением, плеоназм функционирует на разных уровнях языковой системы: лексическом, грамматическом и текстовом. Вклад в распространение плеоназмов вносят не только литераторы и филологи, но и неспециалисты, простые носители языка: «знаковые системы создают не только лингвисты» (С.В. Лихачев 2018, с. 51). Поэтому плеоназм может быть и художественным приёмом, и ошибкой. Однако его стилистическая оценка остаётся двоякой: в одних контекстах он используется как средство риторической выразительности, способствующее акцентуации ключевых смыслов, в других — воспринимается как стилистический недостаток, ведущий к перегруженности высказывания. Опираясь на анализ источников, в данной работе плеоназм определяется как форма языковой избыточности, возникающая при дублировании разнокоренных лексем (*своя автобиография, вернуться обратно*) или грамматических конструкций (*более белее*), а также как многословие, создающее речевую перегруженность (*первые сообщения пошли уже где-то через час после регистрации*).

Заключение

Исследование феномена плеоназма в русском языке показывает его сложную и многогранную природу, связанную с историческими,

стилистическими, когнитивными и прагматическими аспектами. Анализ лексикографических источников и научных работ демонстрирует отсутствие единого подхода к определению и классификации плеоназма, что обусловлено пересечением данного явления с тавтологией и другими формами языковой избыточности. В научной традиции выделяются две основные концепции: согласно первому, он рассматривается как широкая языковая категория, внутри которой тавтология выступает частным случаем, основанным на полном дублировании смысла. Второй подход трактует плеоназм как самостоятельное явление, выполняющее особые когнитивные и прагматические функции, включая акцентуацию информации, усиление экспрессивности и компенсацию возможных смысловых пробелов в коммуникации.

Выявлены ключевые характеристики плеоназма, среди которых избыточность, повторение семантически близких слов, многословие и нетождественность повторяемых компонентов. Результаты исследования свидетельствуют о том, что плеоназм проявляется на разных уровнях языковой системы – лексическом, грамматическом и текстовом. На лексическом уровне он выражается в повторе синонимичных элементов, на грамматическом – в избыточных морфологических показателях, а на текстовом – в избыточных синтаксических конструкциях, используемых для усиления выразительности, а его оценка варьируется от стилистически оправданного выразительного средства до ошибки, нарушающей нормы речи.

Таким образом, плеоназм продолжает оставаться актуальной темой в современной лингвистике, требующей дальнейшего комплексного изучения. Особую значимость представляет его роль в коммуникации, художественной речи, а также в прагматических и когнитивных процессах. Перспективными направлениями исследований являются уточнение критериев разграничения плеоназма и тавтологии, анализ его нормативности и роли в различных дискурсивных практиках, а также рассмотрение его эволюции в контексте современных языковых изменений.

Литература

1. Белова, Н.А. (2015). Плеоназм в практике перевода: проблемы и способы передачи. *Вестник Тверского государственного университета. Серия Филология*, 2015, 2, 127–132.
2. Бурухин, А.Н. (2013). Психолингвистический аспект изучения плеоназма в индивидуальном лексиконе. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*, 2013, 2(22), 15–20.
3. Буслаев, Ф.И. (1941). *Историческая грамматика русского языка*. М.; Л.: Издательство АН СССР.
4. Виноградов, С.И. (2011). *Стилистика русского языка: учебник для вузов*. М.: Высшая школа.
5. Гвоздев, А.Н. (1965). *Очерки по стилистике русского языка*. М.: Учпедгиз.
6. Геккина, Е.Н. (n.d.). Палеонизм. Получено с <http://www.lingvotech.com/paleonizm> (дата обращения: 10.02.2025).
7. Голуб, И.Б. (2002). *Стилистика русского языка*. М.: Айрис-пресс.
8. Греч, Н.И. (1834). *Практическая русская грамматика*. СПб.: Типография Императорской Академии наук.
9. Есакова, М.Н. (2012). Тенденции употребления плеоназмов в современном русском языке. *Наука. Мысль. Созидание: материалы международной научно-практической конференции*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 24–28.
10. Зайц, О.А. (2001). *Семантические и прагматические свойства плеоназма и тавтологии (на материале русского языка)*. Дис. ... канд. филол. наук. М.: МГУ, 180 с.
11. Зуева, Т.Г. (2010). Избыточные конструкции в теле- и радиожурналистике: причины и следствия. *Журналистика: наука и практика*, 2010, 2, 40–45.
12. Козера, И. (2012). Дистрибутивный анализ плеоназма в современном русском языке. *Studia Slavica Polonica*, 2012, 27, 160–173.

13. Кошанский, Н.Ф. (1838). *Общая риторика*. СПб.: Типография Императорской Академии наук.
14. Крысин, Л.П. (2008). *Толковый словарь иноязычных слов (2-е изд.)*. М.: Эксмо.
15. Курилова, Е.П. (2011). Риторические практики в российском образовании XVIII века. *Вестник Московского государственного университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 2011, 3, 185–190.
16. Литературная энциклопедия (1934). М.: Коммунистическая академия.
17. Лихачёв, Д.С. (1987). *Поэтика древнерусской литературы*. М.: Советский писатель.
18. Лихачев, С.В. (2018). Коммуникативные аспекты функционирования гибридных текстов. *Коммуникативные исследования*, 2018, 3 (17), 47-65.
19. Ляховецкая, О.Я. (1985). Грамматические особенности плеоназма в славянских языках. *Славянское языкознание*, 1985, 5, 101–105.
20. Маркасова, Л.Г. (2009). *Воспитание риторического мастерства*. М.: Флинта.
21. Москвин, В.П. (2007). *Терминологический словарь: плеоназм как стилистический приём и речевая ошибка*. М.: Флинта.
22. *Наставление по риторике на примерах латинских авторов (1764)*. СПб.: Академия наук.
23. Потёбня, А.А. (1968). *Из записок по русской грамматике*. М.: Учпедгиз.
24. Розенталь, Д.Э., Голуб, И.Б. (2003). *Стилистика русского языка*. М.: Айрис-пресс.
25. Розенталь, Д.Э., Теленкова, М.А. (2008). *Словарь-справочник лингвистических терминов*. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА.
26. *Русский язык: Энциклопедия (1997)*. М.: Большая Российская энциклопедия.

27. Соболева, Е.Г. (2012). Гиперплеонастичность как приём создания рекламного воздействия. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*, 2012, 4, 72–77.
28. Толковый словарь русского языка (2000). (Т. 2). Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Издательство «Астрель».
29. Тутаришева, М.К. (2013). Аффиксальный плеоназм в грамматических системах разносистемных языков. *Вестник Чеченского государственного университета*, 2013, 3, 64–69.
30. Хан-Пира, Эр.И. (2003). О мнимых и истинных плеоназмах в современном русском языке. *Филологические науки*, 2003, 2, 45–52.
31. Юсубова, Р.Н. (2010). Плеоназм в художественном тексте как фактор экспрессивности. *Вестник Казанского университета. Серия Гуманитарные науки*, 2010, 3, 170–178.
32. Яшина, Е.А. (2009). Плеоназм как средство создания алогизма в поэтическом тексте. *Известия РАН. Серия литературы и языка*, 2009, 68(4), 98–104.



УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Качалова Л. П.

*доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Щадринский государственный педагогический университет»*

г. Шадринск

lada7.54@mail.ru

Качалов Д. В.

*доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и
межкультурных коммуникаций*

ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения»

г. Екатеринбург

lada7.54@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена организации педагогического сопровождения формирования интеллектуальной культуры студентов педвуза – будущих учителей; выявлению возможностей педагогического сопровождения в формировании интеллектуальной культуры будущих учителей; описывается процессная характеристика педагогического сопровождения. В статье на основе анализа научных позиций уточняется определение интеллектуальной культуры. Специфичным аспектом интеллектуальной культуры студента педвуза – будущего учителя является культура мышления, выраженная в способности анализировать педагогический процесс, обнаруживать сущность педагогических явлений, проявляющихся в ходе обучения, воспитания, формирования личности, в умении характеризовать системы, разрешать противоречия и ситуации, проявлять гибкость мышления, критически оценивать педагогические факты,

креативность, мобильность, мыслительную оперативность в решении педагогических ситуаций. Формирование интеллектуальной культуры будущего учителя является основой для формирования всесторонне развитой личности, способной к самосовершенствованию, самообразованию; связано с акцентированием личностного, интеллектуального, нравственного потенциала студента – будущего учителя на основе педагогического сопровождения.

Необходимость совершенствования методов и форм обучения будущих учителей, направленных на формирование их интеллектуальной культуры, обуславливает поиск путей, средств, обеспечивающих эффективность данного процесса. Требуется разрешение противоречия между потребностью в создании педагогического сопровождения формирования интеллектуальной культуры студентов и неудовлетворительностью его организационно-педагогической реализации, неразработанностью его процессно-технологической реализации в образовательном процессе педвуза.

Ключевые слова: сопровождение, педагогическое сопровождение, процессно-технологическая реализация педагогического сопровождения, интеллектуальная культура, культура мышления, семинар-погружение.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF THE INTELLECTUAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER

Kachalova L. P.

doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy,

Shadrinsk State Pedagogical University,

Shadrinsk

lada7.54@mail.ru

Kachalov D. V.

doctor of pedagogical sciences, professor of the department of foreign languages

and Intercultural communications,

Ural State University of Railway Transport,

Yekaterinburg

lada7.54@mail.ru

Annotation. The article is devoted to the organization of pedagogical support for the formation of the intellectual culture of pedagogical university students – future teachers; to identify the possibilities of pedagogical support in the formation of the intellectual culture of future teachers; describes the process characteristics of pedagogical support. The article clarifies the definition of intellectual culture based on the analysis of scientific positions. A specific aspect of the intellectual culture of students of a pedagogical university who are future teachers is the culture of thinking, expressed in the ability to analyze pedagogical processes, discover the essence of pedagogical phenomena, analyze pedagogical processes that manifest themselves in the process of learning, upbringing, personality formation, characterize systems, resolve contradictions and situations, show flexibility of thinking, critically evaluate pedagogical facts, creativity, mobility, efficiency of thinking in different pedagogical situations. The formation of the intellectual culture of the future teacher is the basis for the formation of a comprehensively developed personality capable of self – improvement and self-education; it is associated with the emphasis on the personal, intellectual, and moral potential of the student – future teacher based on pedagogical support.

The need to improve the methods and forms of education of future teachers aimed at the formation of intellectual culture determines the search for ways and means to ensure the effectiveness of this process. It is necessary to resolve the contradiction between the need to create pedagogical support in the formation of students' intellectual culture and the unsatisfactoriness of its organizational and pedagogical implementation, the sophistication of its process and technological implementation in the educational process of the pedagogical university.

Keywords: support, pedagogical support, process and technological implementation of pedagogical support, intellectual culture, culture of thinking, immersion seminar.

Введение

Формирование интеллектуальной культуры студента педвуза – будущего учителя – актуальная задача профессионального педагогического образования. В этой связи важна такая подготовка будущего учителя, в которой сочетается развитие рационального и когнитивного мышления, а также проявляется сформированность установок, убеждений и нравственно-эстетических чувств, характеризующихся эмоциональностью, наличием творчества (Володина, 2021, с. 279–290).

Значимость интеллектуальной культуры в деятельности педагога подтверждается тем, что она характеризует «качество педагогического процесса, а также является важным показателем результатов воспитания и обучения в профессиональном образовании» (Плотникова, 2008, с. 155); интеллектуальная культура выражена наличием педагогического контроля за интеллектуальной деятельностью (Плотникова, 2014, с. 79).

Исследователи, рассматривая интеллектуальную культуру как педагогический феномен, определяют ее по-разному. Так, Ю. М. Муромская указывает, что эта культура выступает атрибутом педагогической реальности; рассматривается в качестве цели педагогических действий; может служить средством и критерием результативности работы педагогов (Муромская, 2015).

О.В. Башун трактует интеллектуальную культуру (культуру интеллектуальной деятельности) будущего педагога как совокупность качеств, выраженных в наличии мотивации познания, знаний о методах познания, практической значимости и действенности знаний, которые направлены на их практическое применение. Автор указывает на важность развитых познавательных процессов в структуре интеллектуальной культуры, выделяет в этом аспекте владение педагогами технологиями интеллектуальной деятельности; обязательной является результативность такой работы (Башун, 2007).

Интеллектуальная культура трактуется Г.И. Егоровой как многосложное интегративное образование в структуре личности, выраженное в развитости

интеллектуально значимых качеств, их зрелости, реализуемых в интеллектуальной деятельности (Егорова, 2015, с. 45).

С точки зрения педагогической науки, интеллектуальная культура включает в область умственного труда знания и умения; ее важными составляющими являются умения, связанные с планированием познавательной деятельности, определением целей и путей ее достижения, умениями осуществлять познавательные операции рациональным способом; владением вариативной методологией и приемами эвристической работы, гибкостью мышления, умением ориентироваться в решении профессиональных проблем (Якиманская, 2002).

Обращаясь к обоснованию творческого компонента в структуре интеллектуальной культуры, О. В. Володина уточняет ее определение как проявление творческого, критического мышления, сформированность коммуникативной компетенции студентов, способности к эстетическому восприятию и непосредственному чувственному познанию (Володина, 2020, с. 17–23).

Обосновывая сущность интеллектуальной культуры, ее структурных составляющих, Д.В. Митрофанов вкладывает в ее содержание три главных компонента: 1) самообразование интеллектуального характера; 2) знания и умения, необходимые для решения рациональных задач; 3) технологии решения профессиональных задач, требующих востребования интеллектуальных ресурсов (Митрофанов, 2018).

Если рассматривать интеллектуальную культуру в педагогическом аспекте, то можно сказать, что это совокупность профессиональных педагогических качеств, которые отражены в действиях, оценках, установках педагогов; это важная составляющая профессиональной деятельности педагога, сопровождаемая познавательной мотивацией, культурой мышления, которые позволяют осуществлять продуктивную профессиональную деятельность (Муромская, 2015).

Постановка проблемы

В современных условиях особенно остро стоит проблема формирования будущих учителей, которые обладают высоким уровнем интеллектуальной культуры, способны адаптироваться к педагогической деятельности в условиях новых Федеральных государственных образовательных стандартов. В связи с этим возникают потребности в обновлении содержания педагогического образования, технологий подготовки будущего учителя, направленных на формирование совокупности составляющих интеллектуальной культуры. В процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в этом аспекте обнаруживаются противоречия между важностью формирования интеллектуальной культуры будущего учителя и в большей мере обращением к формированию педагогической культуры как важного профессионального качества; между настоятельной потребностью в формировании интеллектуальной культуры будущего учителя и недостаточным методическим обеспечением данного процесса в вузе; между важностью формирования интеллектуальной культуры будущего учителя и неудовлетворительностью педагогического сопровождения как организационно-педагогического обеспечения формируемого качества в образовательном процессе педвуза.

Для разрешения указанных противоречий следует разработать, обосновать педагогическое сопровождение формирования интеллектуальной культуры будущих учителей и условия его успешной реализации.

Вопросы исследования

Проблеме формирования интеллектуальной культуры студентов вуза уделяют внимание исследователи в нескольких аспектах. Так, Г.К. Исмагулова рассматривает возможность влияния учебно-познавательной деятельности студентов на развитие их творческого мышления, интеллектуального потенциала. Автор указывает, что необходимо определение путей построения образовательного процесса таким образом, чтобы создавались возможности для формирования интеллектуальной культуры (Исмагулова, 2015, с. 17).

Д.В. Митрофанов, исследуя проблему формирования интеллектуальной культуры студентов, обосновывает педагогические возможности

информационных технологий как ведущих в этом процессе (Митрофанов, 2018). Е.Н. Касянчук в формировании интеллектуальной культуры студентов усматривает большую роль научной библиотеки высшего учебного заведения. В его понимании интеллектуальная культура заключается в способности обучающихся, с одной стороны, применять готовые образцы научного знания, а с другой – генерировать новые (Касянчук, 2022, с. 220).

В исследовании Е.Н. Чуриловой, В.И. Лях, Е.В. Феськовой обосновывается педагогическая значимость реализации специального курса в формировании интеллектуальной культуры студентов. Авторы подчеркивают, что сформированность интеллектуальной культуры, культуры интеллектуальной деятельности студентов – будущих педагогов позволит им в будущем осуществлять продуктивную профессиональную деятельность. Функционально, по мнению исследователей, спецкурс «Научные основы организации интеллектуальной деятельности» способствует познавательной мотивации учения, обеспечивает интеллектуальный рост, а главное, педагогически содействует самоорганизации интеллектуальной деятельности студентов (Чурилова, Лях, Феськова, 2012).

И.В. Загоскина решение проблемы формирования интеллектуальной культуры студентов вуза видит в интеграции специальных дисциплин и иностранного языка в процессе профессиональной подготовки. Доказывается, что в результате у обучающихся будут сформированы такие составляющие интеллектуальной культуры, как «умения анализировать новые ситуации и применять для их анализа имеющиеся знания; умение интерпретировать полученные знания; умения обобщать, систематизировать и классифицировать полученную информацию; умения выделять главное; умения сравнивать полученные результаты» (Загоскина, 2015).

И.В. Телицина, исследуя процесс формирования интеллектуальной культуры опытно-экспериментальным путем, проверяет влияние занятий по иностранному языку с учетом межпредметных связей на сформированность мотивационного компонента интеллектуальной культуры студентов. В качестве

инструмента верификации автор использует диагностику, которая позволяет скорректировать содержание дисциплин, их ориентацию на интеллектуальные задания, решение интеллектуально-познавательных коммуникативных задач (Телицына, 2023, с. 57–78).

В исследовании Д.В. Емелина, О.В. Шиняевой интеллектуальная культура рассматривается как педагогический феномен, изучается ее формирование. По мнению авторов, решить данную проблему можно посредством сформированности интеллектуального класса студентов. Исследователи вводят критерии соответствия студентов классу интеллектуалов. И, хотя Д.В. Емелиным, О.В. Шиняевой непосредственно термин «интеллектуальная культура» не используется, все же употребляемое ими определение соотносится с ее содержанием через наличие результатов от интеллектуальной деятельности, которые повышают мотивацию студентов к данному виду работы (Емелин, Шиняева, 2023, с. 25-30).

Формирование интеллектуальной культуры будущих специалистов вуза, по мнению В.Х. Адиловой, эффективно при соблюдении таких педагогических условий, как разработка многоуровневых заданий, введение спецкурса, который призван «вооружить студентов знаниями о культуре труда, разъяснить преимущества рационального труда; сформировать его компоненты; сформировать качества личности, необходимые для успешного овладения учебным материалом» (Адилова, 2015).

Цель исследования

Анализ исследований показывает, что педагогическое сопровождение как ведущий педагогический ресурс недостаточно отражено в решении проблемы формирования интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих учителей. Этим обуславливается необходимость выявления возможностей педагогического сопровождения и его реализации в процессе формирования интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих учителей.

Методы исследования

В имеющихся современных исследованиях указывается, что целью педагогического сопровождения является создание условий для позитивных проявлений индивидуальности и персональности субъекта профессионального становления с учетом уникальности личности (Чебровская, Чебровский, 2022); педагогическое сопровождение определяется как процесс со-движения педагога и учащегося, суть которого в совершенствовании мотивационных, когнитивно-тезаурусных, деятельностных и рефлексивных компонентов саморазвития (Юшкевич, 2020); педагогическое сопровождение – это «структурная канва», в которую вплетена совокупность условий для продуктивного осуществления формируемого качества личности (Иванова, 2023).

Таким образом, утверждается идея педагогического сопровождения в качестве инструмента супервизии в практической подготовке будущего учителя. Его основное предназначение касается целей, задач, принципов организации, содержания работы, профессиональной позиции преподавателей в отношениях с различными участниками образовательного процесса, а также подходов к оценке эффективности их деятельности (Качалова, 2023).

Мы рассматриваем педагогическое сопровождение в контексте формирования интеллектуальной культуры будущего учителя как условие и средство, предусматривающее организацию познавательной деятельности студентов по осознанию значимости и важности интеллектуальной культуры, овладению профессионально-педагогическими знаниями, умениями решения рациональным способом учебно-педагогических задач, требующих актуализации интеллектуальных ресурсов, развития познавательной мотивации, культуры мышления. По сути педагогическое сопровождение представляет собой деятельность преподавателя по созданию педагогических условий для формирования интеллектуальной культуры студентов в ходе реализации образовательных программ, организационных форм процесса обучения, методов обучения.

С учетом указанных позиций педагогическое сопровождение формирования интеллектуальной культуры будущих учителей вбирает в себя

вовлеченность студентов в решение интеллектуально-образовательных учебных ситуаций, организацию семинаров-погружений, актуализирующих знания об интеллектуальной культуре. Процессно-технологическая реализация педагогического сопровождения включает названные мероприятия, соответствующие по характеру педагогическому сопровождению, в виде организованного семинара-погружения, где студенты осознают ценности интеллектуальной культуры в педагогической деятельности, знакомятся с принципами интеллектуально-педагогической деятельности, анализируют и выполняют интеллектуально ориентированные задания (например, требующие изменения, устранения неверного действия педагога, установления соответствия), эвристические задания («интеллектуальная аэробика»); решают творческие интеллектуально-педагогические ситуации, принимают участие в интеллектуально-педагогических играх, направленных на стимулирование потребности в повышении уровня интеллектуальной культуры. Тем самым осуществляется погружение студентов в ситуации возникновения трудностей, разрешение которых требует самостоятельности при поддержке преподавателя вуза. В основу вышеперечисленного положена возможность применения студентами педагогических знаний и формирования у них интеллектуальной культуры.

Результаты исследования

Педагогическое сопровождение формирования интеллектуальной культуры студентов педвуза – будущих учителей оказало влияние на ее компоненты посредством присущих ему функциональных характеристик: в ходе семинара-погружения студенты демонстрировали познавательный интерес, принимали интеллектуальную культуру как личностную и профессионально-педагогическую ценность: в процессе решения интеллектуально-образовательных педагогических задач выделяли из общего конкретное, анализировали, синтезировали, классифицировали, обобщали содержание текста задачи; аргументировали принятие решений в интеллектуально-педагогических ситуациях; интерпретировали полученные педагогические знания, то есть

опирались на культуру мышления; во время практических занятий демонстрировали умение ориентироваться в разнообразной информации, рационально фиксировали и оформляли педагогические знания, логично, ясно излагали мысли.

В результате педагогического сопровождения студенты проявляли способность решать педагогические задачи, требующие развитой культуры мышления; повысилась их активность, вырабатывались рациональные способы мышления и поведения, студенты использовали язык педагогической науки.

Заключение

Подводя итог сказанному, обратим внимание на то, что проблема формирования интеллектуальной культуры студентов – будущих учителей в профессиональной деятельности может найти свое решение посредством педагогического сопровождения, создающего условия для ее полноценного формирования. В обстановке педагогического сопровождения появляются возможности для развития умений рационально и конструктивно решать педагогические задачи; развиваются интеллектуально значимые качества, которые реализуются в интеллектуальной деятельности. Специальным образом осуществляемое педагогическое сопровождение способствует развитию у студентов – будущих учителей интеллектуальной культуры, культуры интеллектуальной деятельности.

Исследование поставленной проблемы не является исчерпывающим, актуальным остается вопрос повышения уровня интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих учителей за счет разработки технологии педагогического сопровождения процесса овладения ее компонентами.

Литература

1. Адилова, В.Х. (2016) Формирование интеллектуальной культуры будущих специалистов в высшем профессиональном образовании. [*Вестник КазНПУ*](#), 2016, 11(21).

2. Башун, О.В. (2007) Культура интеллектуального труда будущего педагога. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга.

3. Володина, О.В. (2020) Интеллектуальная культура студента как целевой ориентир интеллектуализации образования в вузе. *Известия Воронежского государственного педагогического университета*, 2020, 3(288), 17–23.

4. Володина, О.В. (2021) Содержание иноязычного образования в вузе как средство развития интеллектуальной культуры личности будущих учителей. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 2021, 6, 2, 279–290.

5. Егорова, Г.И. (2015) Воспитательный и образовательный потенциал интеллектуальной культуры специалиста. Ведущие подходы и принципы функционирования. *Ползуновский вестник*, 2015, 3, 45–55.

6. Емелин, Д.В., Шиняева, О.В. (2023) Студенты высших учебных заведений как основа формирования интеллектуального класса в России. *Казанский социально-гуманитарный вестник*, 2023, 1(58), 25–30.

7. Загоскина, И.В. (2015) Формирование интеллектуальной культуры будущих экономистов в высшем профессиональном образовании. *Гуманитарные научные исследования*, 2015, 1, 1. Получено с <https://human.snauka.ru/2015/01/8836>

8. Иванова, И.В. (2023) Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*, 2023, 1(13), 40–55.

9. Исмагулова, Г.К. (2012) Формирование интеллектуальной культуры в студенческой аудитории. *Современная высшая школа: инновационный аспект*, 2012, 1, 15–19.

10. Касянчук, Е.Н. (2022) Формирование интеллектуальной культуры студентов. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, 2022, 60, 217–225.

11. Качалова, Л.П., Светоносина, Л.Г. (2023) Педагогическое сопровождение в структуре супервизии практической подготовки будущих

учителей. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2023, 11, 3. Получено с <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN323.pdf>.

12. Митрофанов, Д.В. (2018) Формирование интеллектуальной культуры студентов вуза средствами информационных технологий. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина.

13. Муромская, Ю.В. (2015) О педагогических аспектах интеллектуальной культуры личности и групп. *Science Time*, 2015, 3(15). Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/o-pedagogicheskikh-aspektah-intellektualnoy-kultury-lichnosti-i-grupp>.

14. Плотникова, Е.Б. (2008) Социальная значимость интеллектуального поведения личности как феномен и результат воспитывающего обучения. *Сибирский педагогический журнал*, 2008, 5, 149–157.

15. Плотникова, Е.Б. (2014) Роль социально-гуманитарного образования в интеллектуальной социализации будущих менеджеров сервисных организаций. *Наука и современность*, 2014, 27, 75–79.

16. Телицына, И.В. (2023) Организация опытно-экспериментальной работы по формированию интеллектуальной культуры будущих экономистов. *Педагогические исследования*, 2023, 4, 57–78.

17. Чебровская, С.В., Чебровский, А.А. (2022) Педагогическое сопровождение как условие своевременного профессионального самоопределения обучающихся. *Современные проблемы науки и образования*, 2022, 4. Получено с <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31923>.

18. Чурилова, Е.Ю., Лях, В.И., Феськова, Е.В. (2012) Условия развития культуры интеллектуальной деятельности студентов – будущих педагогов в учебном процессе. *Современные проблемы науки и образования*, 2012, 4. Получено с <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6646>.

19. Юшкевич, Е.В. (2020) Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого.

20. Якиманская, И.С. (2002) Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь.



УДК 373

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ
КУЛЬТУРЫ

Ковалев Г. Н.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

г. Москва

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

Дементьева О. М.

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики
начального образования*

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва

[*oka76@mail.ru*](mailto:oka76@mail.ru)

Аннотация. В статье дан краткий анализ состояния патриотического воспитания школьников и студентов, а также начальной военной подготовки в стране и в зарубежных странах. Названы причины размывания понятия патриотизма. Одна из причин - свёртывание начальной военной подготовки в общеобразовательной школе. Школа перестала воспитывать учеников. В патриотическом воспитании должны принимать активное участие государственные институты: семья, школа, все направления культуры. Правительством приняты программы по патриотическому воспитанию. У нас очень много примеров доблестного служения своему народу. Это действия наших воинов в Афганистане, в ходе контртеррористической операции на Северном Кавказа, в Сирии, в ходе СВО на Украине. Есть образцы для

подражания среди гражданского населения. Героизм и самоотверженность, честь и совесть, служение Отечеству должны впитываться в сознание подрастающих поколений.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, культура, служение Отечеству, начальная военная подготовка.

MILITARU-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS BY MEANS OF CULTURE

Kovalev G. N.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University,

Moscow

kovalev_g_n@mail.ru

Dementyeva O. M.

The candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Theory and practice of primary education of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University» (MSPU),

Moscow

oka76@mail.ru

Annotation. The article briefly analyzes the condition of patriotic education of schoolchildren and students, as well as initial military training in the country and in foreign countries. The reasons for the dilution of the concept of patriotism are named. One of the reasons is the curtailment of initial military training in secondary school. The school has stopped educating students. State institutions should take an active part in patriotic education: family, school, and all areas of culture. The government has adopted programs on patriotic education. We have many examples of brave service to our people. These are the actions of our soldiers in Afghanistan, during the counter-terrorist operation in the North Caucasus, in Syria and during the Special Military Operation in Ukraine. There are role models among the citizens of the civilian

population. Heroism and selflessness, honor and conscience, service to the Fatherland should be absorbed into the consciousness of the younger generations.

Keywords: military-patriotic education, culture, service to the Fatherland, initial military training.

Введение

Воспитание юных граждан всегда было важной задачей для любого государства на протяжении всей истории человечества. Особое место среди направлений воспитания отводится патриотическому воспитанию. Патриотическое воспитание представляет систематическую и целенаправленную деятельность семьи, институтов гражданского общества и органов государственной власти по формированию у граждан любви и уважения к Родине, ответственного отношения к своей стране, чувства верности своему Отечеству, готовность защищать его интересы и вносить свой вклад в его процветание. Воспитательная работа направлена на граждан всех возрастов и социальных групп. В новых социально-экономических, политических условиях, в условиях компьютеризации, инноваций и новых технологий вопросы патриотического воспитания не теряют своей актуальности. Культура во всех ее проявлениях является важнейшим фактором воспитания, основой для интеллектуального, эстетического, нравственного, духовного развития личности.

Постановка проблемы

В отечественной науке различные аспекты патриотического воспитания детей, школьников и студенческой молодёжи, курсантов военных учебных заведений рассматривались в научных исследованиях: А.А. Аронова (Аронов, 1990), В.Г. Бирковского (Бирковский, 1971), О. И. Волжиной (Волжина, 1991), А.Н. Вырщикова (Вырщиков, 2008) (вопросы духовно-нравственного воспитания); И.М. Андромоновой (Андромонова, 1999), П.В. Петрий (Петрий, 2004), Р.В. Зинькевич (Зинькевич, 2015), М.А. Пономарёвой (Пономарёва, 2011), Н.Е. Хекерт (Хекерт, 2024) (социальный аспект военно-патриотического воспитания); В.А. Кутепова (Кутепов, 2011) и В.Ю. Заимбетов (Заимбетов, 2006)

(начальная военная подготовка и воспитание школьников).

Человек-патриот — обязательно человек в военной форме, как считают многие. А как же другие граждане страны? Для того чтобы быть патриотом, необязательно быть военным. Это чувство есть в душе у каждого. Главное его пробудить и наполнить нужным содержанием (Ковалев, 2022, с. 89). Комплекс патриотической работы включает несколько направлений развития патриотизма: духовно-нравственное воспитание, историко-культурное воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание. Военно-патриотическое воспитание — это многоплановая систематическая деятельность, направленная на формирование физической и моральной готовности граждан к военной службе и защите Отечества, развитие необходимых качеств и навыков для выполнения воинского долга в рядах Вооруженных Сил РФ, популяризацию военной службы, продвижение высоких идеалов и примеров служения Отечеству.

Методы исследования

Анализ диссертационных исследований, государственных программ и концепций, Указов Президента РФ, учебной и педагогической, специальной литературы, учебных планов и рабочих программ, опрос и анкетирование студенческой молодежи, ознакомление с экспонатами музеев, творчеством художников и скульпторов, с материалами с мест военных конфликтов, с театрализованными представлениями и постановками, с творчеством поэтов и писателей, с содержанием кинематографа по вопросам военно-патриотического воспитания студенческой молодежи, с действиями защитников Отечества в экстремальных условиях, когда человек делает выбор между честью и возможностью остаться живым.

Результаты исследования

Опыт патриотического воспитания и военной подготовки школьников и студенческой молодежи в разных странах мира связан с менталитетом и особенностями культуры проживающих там народов. У школьников в Англии вопросом патриотического воспитания занимается скаутское движение и

система военной подготовки, называемая «Системой вневойсковой подготовки». Практически во всех университетах, некоторых политических институтах и колледжах имеются курсы вневойсковой подготовки, соизмеримые со сроками обучения в стенах учебного заведения. В программы подготовки входят еженедельные занятия, сборы и стажировки по изучению техники, идеологической и психологической подготовке.

Антигуманное по отношению к другим народам патриотическое воспитание в США основано на американской национальной идее отношения к справедливости, позволяющей не учитывать интересы других народов (Ковалев, 2022, с. 90). Система вневойсковой военной подготовки охватывает как средние специальные учебные заведения, так и вузы. Студенты носят установленную Министерством обороны форму со знаками отличия и различия. Сроки обучения от 2 до 4 лет. Проводятся как аудиторные занятия, так и лагерные сборы, полевые занятия. Студенты участвуют во многих государственных мероприятиях в качестве волонтеров.

Особый интерес для нас представляет логически выстроенная, многоступенчатая, охватывающая все население страны система патриотического воспитания в Китае. Военно-патриотическое воспитание юных граждан входит в государственную идеологию и практику, а граждане страны обязаны любить свою страну и народ, прописано в конституции КНР. Военная подготовка является обязательным предметом во всех учебных заведениях с 9 лет. Содержание патриотического воспитания включает: укрепление коллективного духа, формирование национального самосознания, поддержку авторитета государственной власти (Ковалев, 2022, с. 91).

А как обстоят дела по патриотическому воспитанию, и в частности, по военно-патриотическому воспитанию российской молодежи? Исследования показали, что под понятием «патриотическое воспитание» наши школьники и студенты понимают — «воспитание любви и уважения к Родине» — 51 %, «приобщение к истории и традициям страны» — 25 %. Поддерживают введение предмета патриотического воспитания — 74 % и не поддерживают — 22 %

участников. Большая часть опрошенных — 85 % полагают, что вопросом патриотического воспитания должны заниматься родители. Почти половина опрошенных считает, что школа этим не занимается, и не считает выпускников школы патриотами. В высших учебных заведениях вопросы патриотического воспитания не входят в учебные программы дисциплин. В нашем педагогическом университете учебная дисциплина Педагогика представлена всего на всего 30 учебными часами на все разделы. Теме воспитания отведено 6 часов, что недопустимо мало. И это крайне печальные данные, если не сказать большее. Положение дел с военно-патриотическим воспитанием находится по сравнению с советской эпохой на неудовлетворительном уровне, несмотря на принятые руководством страны меры. Ранее служба в рядах Вооруженных Сил вызывала гордость и уважение сверстников. В настоящее время большая часть призывной молодежи ищет возможность избежать службы в армии, а призывников считают неудачниками. Согласно результатам исследований, половина опрошенных в возрасте до 30 лет против проводимой СВО на Украине, в возрасте до 45 лет — таких 40 %. И этих людей мы с полной уверенностью называем не патриотами своей страны.

У военно-патриотического воспитания особая функция, отличающая его от других направлений воспитательной работы: подготовить молодежь к вооруженной защите страны, выработать готовность к службе в рядах Вооруженных сил и бороться за сохранение мира. В Российской Федерации принят ряд документов и программ, связанным с патриотическим воспитанием и начальной военной подготовкой в школе. В 2014 г. возрожден физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне». Содержание воспитания определено Президентом РФ В. В. Путиным в Указе «О национальных целях развития РФ на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.». (Путин, 2024). С 1 января 2021 г. действует федеральный проект «Патриотическое воспитание». «Нам нужны действительно живые формы работы по воспитанию патриотизма и гражданственности, а значит, опирающиеся на общественную инициативу, служение традиционным религиям, на деятельность молодёжных и военно-

патриотических организаций, исторических и краеведческих клубов, других подобных структур» (Путин, 2020). По этой причине возрастает интерес к исследованиям в области военно-патриотического воспитания, например: Е.Ю. Ивановой (Иванова, 2024), И.Н. Заводскова (Заводсков, 2024), О.О. Воробьёвой (Воробьёва, 2024), Н.М. Баранюк (Баранюк, 2024), Р.В. Старкова (Старков, 2015) и др.

По степени влияния на патриотическое воспитание россияне считают семью — 55 %, школу — 35 % и армию — 32 %. Далее располагаются СМИ — 15 %, литература, кино и театр, изобразительное искусство, т. е. то, что составляет культуру — 25 % и представители веры — 10 %. Известно, что культура является важнейшим фактором формирования патриотических чувств у молодежи. Содержание понятия культуры раскрывается через ее многочисленные проявления. (Ковалев, Куницына, 2023, с. 10).

С каждым годом потребность в укреплении патриотизма растет (Ковалев, Дементьева, 2022, с. 146). Духовно-нравственному и патриотическому воспитанию способствуют окружающая действительность, культура и искусство во всех проявлениях, образ жизни людей, примеры служения Отечеству. Большую роль в организации военно-патриотической работы имеет взаимодействие с музеями, так как они являются хранителями и пропагандистами реликвий и событий, повествующих о ратных подвигах. Это такие, как музеи федерального значения — Музей Победы на Поклонной горе, небольшие краеведческие и муниципальные музеи и музеи при школах. Их содержание позволяет раскрыть ход и причины важнейших исторических событий, масштабы битв, образы героев, их подвиги. В данное время огромное воспитательное значение имеет пропаганда боевых дел участников СВО.

В патриотическом воспитании немаловажное значение имеет изобразительное искусство и скульптура. Данные виды искусства позволяют зрительно воспринимать образы живописи, графики, скульптуры, которые наиболее четко фиксируются памятью, формируют правильное отношение к миру, активно формируют сознание. Бурные эмоции вызывают картины

художников студии Грекова (например, «Оборона Севастополя», «Письма с фронта», «Отдых после боя», «Мать партизана», «Защитники Брестской крепости», «Триумф победившей Родины», «Победа» и др.), картины современных художников: «Письмо недругам России», «Блокпост», «Учения десанта», «Бой на лысой горе», «В горах Афганистана», «Подвиг и слава Евгения Родионова» и др. Не оставят равнодушным картины художника Елены Бегми на тему СВО («Поживи еще, солдат» и др.).

Важной формой патриотической работы являются торжественные проводы призывников в Российскую Армию. Здесь велика роль напутственных слов родителей, ветеранов боевых действий и отслуживших срочную службу солдат.

Действенной формой культурно-просветительской работы в плане воспитания являются театрализованные представления военно-патриотической направленности: военно-патриотические спектакли «Огоньки на ветру» и «Письма с фронта», театрализованные постановки «Мы помним» и «Завтра была война», театрализованные представления «На войне как на войне» и «Любовь и война». Идея и замысел организаторов представления должна быть выражена в свободном и органичном единении танца и пантомимы, видеоматериала с использованием новых возможностей театра и песни, диалога и эксцентрики, кино и т. д. Важно отметить, что все занятые в подготовке и проведению мероприятия, должны постичь смысл того, о чем они будут рассказывать зрителям. Каждое слово, действие на сцене должно нести смысловую и эмоциональную нагрузку. Нужно уметь связывать события прошлого с современностью, как бы перекидывать мостик и передавать эстафету молодым поколениям в плане защиты страны.

Огромнейшую роль в воспитании играет песенное сопровождение и декларация стихов. При подготовке патриотического мероприятия очень важно подобрать музыкальное сопровождение. В песне в краткой, и в тоже время емкой и точной форме, выражаются общие для людей мысли, чувства, идеи. Она как бы зовет зрителя воссоединиться с ее героем, пережить его страдания и

положительные эмоции. Мощной эмоциональной выразительностью обладают как песни советских авторов: «На безымянной высоте», «Последний бой», «День Победы», так и современные: «Пацаны», «Русский солдат», «Не воюйте с русскими», «Ведь мы же русские с тобой», «Две России», «Песни о Романе Филиппове», «ВДВ» и др. Проникают в душу и не оставляют равнодушными стихи: Э. Асадова «Чулочки», Р. Гамзатова «Журавли», С. Кадашникова «Летела с фронта похоронка», В. Уткина «Мы русские».

Отдельной строкой выражу мысль о кино как важнейшем направлении искусства. Ему принадлежит ведущая роль в формировании личности гражданина страны. На экране герой проявляет лучшие качества человека: любовь в малой и большой Родине, взаимовыручку и самопожертвование, верность данному слову. В ряду эпохальных работ стоят советские картины: «Битва за Москву», «Они сражались за Родину», «Освобождение». Современными авторами с использованием новых возможностей компьютерной графики созданы великолепные фильмы военно-патриотической тематики: «Муравей», «Белая ночь», «Гусеницы», «Пехотинец», «Последний гарнизон», «Летчик», «Плацдарм», «Любовь Советского Союза» и т.п.

Многожанровая литература занимает достойное место в ряду представителей культуры, активно участвующих в патриотическом воспитании. Это книги авторов: Ф. Абрамова «Братья и сестры», А. Ананьева «Танки идут ромбом», М. Алексеева «Мой Сталинград», В. Ардаматского «Ленинградская зима», Г. Артемьева «Сквозь огонь: записки командира танкового полка», Г. Бакланова «Навеки девятнадцатилетние», А. Бека «Волоколамское шоссе», П. Белова «За нами Москва». Значительная часть современной литературы ориентирована на молодежь, и вносил посильный вклад в духовно-нравственное, патриотическое воспитание юных граждан страны. Большим читательским спросом пользуются романы и повести В. Троицкой «Донецкое море. История одной семьи», А. Долгаревой «Я здесь не женщина, я фотоаппарат», стихи Д. Филиппова «Фронтовые дневники» и «Собиратели тишины», Е. Николаева «Записки добровольца», стихи Н. Шевцовой о зверствах ВСУ в Курской области,

О. Москаленко «Молитва о муже».

Каждый гражданин страны должен иметь представление о событиях, в которых наши войны проявляют лучшие качества защитников Отечества. Их действия являют собой образец героизма и служат примером для воспитания патриотов своей Родины. Мы приведем только несколько примеров из большой массы самоотверженного служения Отечеству.

Экипаж вертолета под управлением майора В. Щербакова в Афганистане спас экипаж подбитого душманами вертолета капитана В. Копчикова при сильном огневом воздействии противника. Повторили подвиг командира только в эскадрилье В. Щербакова капитаны В. Оболонин, А. Пахомов, Л. Туктарев, Е. Корсаков, А. Устименко.

Подвиги летчиков К. Павлюкова и Р. Филиппова похожи. Их самолеты были подбиты ЗРК в Афганистане и в Сирии. Летчики подорвали себя и врагов гранатами, полностью израсходовав боекомплект. Это действительно героические поступки. Ни в какой стране мира аналогов таких действий вплоть до самопожертвования нет.

Полковник И. Родобольский — летчик-снайпер. Самый титулованный летчик России. Провел в зонах локальных конфликтов и «горячих точках» 17 лет. Совершил свыше 1700 боевых вылетов в Афганистане, Чечне, Дагестане, Камбодже в самых сложных условиях боевой обстановки. Спас более 500 жизней военнослужащих. Награжден золотой звездой Героя Российской Федерации.

Полковник Н. Майданов — летчик-снайпер. Вертолетный ас. Единственный из четырех героев Советского Союза и Российской Федерации получивший награды на поле боя. Прошел все ступени от рядового летчика до командира полка. Налет более 4000 часов: в Афганистане — 1100 часов, в Чечне — более 500 часов. За мужество и героизм в Афганистане представлен к высокому званию — Герой Советского Союза. Награжден: орденом Ленина и орденом Красного Знамени, орденом Красной звезды и орденом Мужества, «За службу Родине в ВС СССР» 3 степени, медалью А.В. Суворова. Погиб в Аргунском ущелье в Чечне при выполнении боевого задания. Золотую звезду

Героя Российской Федерации вручили жене после гибели.

Полковник А. Аксенов, управляя вертолетом К-52, проявил отвагу в условиях огневого противодействия ЗРК ВСУ в зоне СВО. Выполнял важные и опасные боевые и специальные задачи по разведке, уничтожению объектов вооружения и живой силы противника. Совершил 317 боевых вылетов, уничтожив при этом: 139 опорных пунктов, 27 танков, 14 бронемашин пехоты, 18 бронетранспортеров и более 500 военнослужащих ВСУ. Был сбит в воздухе ЗРК «Бук». Представлен посмертно к званию Герой Российской Федерации.

Неоценимую работы по воспитанию молодежи и поддержке наших воинов в боевых условиях ведут представители духовенства. Многие из них находятся на линии соприкосновения с врагом. К примеру, на передовой, в госпиталях несет слово поддержки отец Киприан, в миру полковник В. Бурков, военный штурман, потерявший ноги в Афганистане, Герой Советского Союза.

Огромную воспитательную составляющую несут теле- и радиопередачи на военно-патриотическую тематику: Первый канал «Служу Отчизне», военно-патриотический центр «Вымпел», военно-патриотический урок мужества — «Есть такая профессия — Родину защищать», радиостанция «Комсомольская правда» В. Баранца и М. Тимошенко. Они отмечают, и мы согласны с авторами, что в стране должна быть четкая государственная идеология и необходим Федеральный орган по военно-патриотическому воспитанию. «Государство без идеологии гораздо опаснее, чем государство без армии» — слова В. . Баранца (Баранец, 2024).

Определенные изменения необходимо внести в Конституцию РФ. В школе в обязательном порядке должен изучаться отдельный предмет — начальная военная подготовка с соответствующим образом оформленным специальным классом. Крайне важно иметь современную материальную базу и рассчитанную на несколько лет обучения рабочую программу, охватывающую все стороны подготовки к службе в рядах ВС РФ.

Военно-патриотическое воспитание должно начинаться в семье. С этой целью рекомендуется составить семейное древо. Это позволит узнать о своих

старших поколениях: их трудовой и ратной деятельности.

В преддверии восьмидесятилетия Победы в Великой Отечественной войне предлагаю провести акцию по исследованию наградных документов родственников учащихся и студентов. Это даст возможность ознакомиться с героическим прошлым наших уже, наверное, прадедов и прабабушек, и сыграет большую воспитательную роль в плане патриотического воспитания.

О подвигах родственников можно узнать на следующих сайтах:

- www.podvignaroda.ru - содержится электронный банк документов о награжденных и награждениях периода Великой Отечественной войны с 1941 по 1945 годы;

- www.obd-memorial.ru включает в себя информацию о защитниках Отечества, которые погибли или пропали без вести во время войны и в послевоенный период;

- www.pamyat-naroda.ru позволяет установить места захоронений, получить сведения о прохождении службы, о победах и лишениях на полях сражений.

Заключение

Таким образом, опираясь на все составляющие культуры и искусства, в основу военно-патриотического воспитания молодежи необходимо положить формирование высоких морально-нравственных качеств, патриотизма, преданности Родине и готовности к ее защите; пропаганду исторического прошлого Отечества, героического наследия и боевых традиций Вооруженных Сил, трудового и ратного подвига народа по укреплению обороноспособности государства и его защиты; воспитание юношей на опыте передовых воинских коллективов, военнослужащих, проявивших воинскую доблесть в ходе СВО; целенаправленную работу по формированию у молодежи здорового образа жизни, активного участия в спортивно-массовых мероприятиях и военно-прикладных видах спорта (Ковалев, Дементьева, 2022, с. 147).

Список использованной литературы

1. Андрамонова, И.М. (1999) Воспитание социальной активности старшеклассников в теории и практике отечественной педагогики: 1960–1985 гг. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук, Кострома, 17 с.
2. Аронов, А.А. (1990) Научно-педагогические основы управления системой военно-патриотического воспитания школьников. Автореферат дис. ... доктора педагогических наук, М., 53 с.
3. Баранец, В. Н. (2024) Чем грозит России отсутствие государственной идеологии? Радио Комсомольская Правда. Получено с <https://rutube.ru/video/835cfeda9ec5c3b2b05a2e35d69df61a/>
4. Баранюк, Н.М. (2024) Военно-патриотическое воспитание суворовцев на идеях отечественных полководцев. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук, М., 24 с.
5. Бирковский, В.Г. (1971) Военно-патриотическое воспитание учащихся при изучении событий Великой Отечественной войны на территории своего края. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук, М., 25 с.
6. Воин-афганец Михаил Дурнов рассказал о патриотизме и поддержке наших бойцов в зоне СВО 13 февраля 2023 г. Получено с <https://riapo.ru/penza/pamyatnye-daty/vojn-afganec-mihail-durnov-rasskazal-o-patriotizme-i-podderzhke-nashih-bojcov-v-zone-svo>
7. Волжина, О.И. (1991) Развитие идеи гражданского воспитания подрастающего поколения: (Историко-педагогический аспект). Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук, М., 21 с.
8. Воробьева, О.С. (2024) Объективизация процесса патриотического воспитания младших подростков во внеучебной деятельности. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук, Череповец, 24 с.
9. Заводсков, И.Н. (2024) Военно-патриотическое воспитание молодежи в 1929–1941 гг.: на материалах Ульяновской области. Автореферат дис. ... кандидата исторических наук, Ульяновск, 22 с.
10. Зиамбетов, В.Ю. (2006) Начальная военная подготовка в системе

общего и начального профессионального образования Оренбуржья в XX веке. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук, Оренбург, 22 с.

11. Зинькевич, Р.В. (2015) Формирование патриотизма и гражданственности у воспитанников военно-учебных заведений России в XVIII–XX вв. Диссертация ... кандидата педагогических наук, М., 187 с.

12. Иванова, Е.Ю. (2024) Патриотическое воспитание старшеклассников средствами исторической реконструкции. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук, Ялта, 23 с.

13. Ковалев, Г.Н., Дементьева, О.М. (2022) Вопросы патриотического воспитания подростков. Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. *Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, М.:, 144–148.

14. Ковалев, Г.Н. (2022) Об актуализации военно-патриотического воспитания в современной школе. *Hominum*, 2022, 3, 86–96. Получено с <http://ippo.selfip.com:85/hominum/wp-content/uploads/2022/10/>

15. Ковалев, Г.Н., Куницына, С.М. (2023) Эстетическая культура детей подросткового возраста. М.: Московский городской педагогический университет.

16. Кутепов, В.А. (2011) Начальная военная подготовка учащихся средних общеобразовательных школ Западной Сибири (1968–1991 гг.). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук, Тюмень, 25 с.

17. Бирюков, А.А. (2008) Патриотически ориентированное образование: методология, теория, практика. Волгоград: Панорама.

18. Петрий, П. В. (2004) О патриотизме и его созидательной силе. *Безопасность Евразии*. 4(18), 571–573.

19. Пономарёва, И.А. (2011) Патриотическое воспитание школьников: теория и современная образовательная практика. *Единство образовательного пространства как междисциплинарная проблема*. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена; АСТЕРИОН.

20. Путин, В.В. (2024) Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» 7 мая 2024 года. Получено с <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986>

21. Путин, В.В. (2020) Указ Президента РФ от 21.07.2020 г. №474 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 г.».

22. Старков, Р.В. (2015) Совершенствование военно-патриотического воспитания курсантов факультетов среднего профессионального образования вузов Министерства обороны Российской Федерации. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук, М., 24 с.

23. Федеральный проект «Патриотическое воспитание». Получено с <https://domtvorzestva.68edu.ru/wp-content/uploads/2023/08/Федеральный-проект-Патриотическое-воспитание.pdf>

24. Хекерт, Н. Е. (2024) Военно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза на отечественных спортивных традициях: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 24 с.



УДК 378.1:004.7

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ АГЕНТОВ ПЛАТФОРМЫ CORPGPT ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Курьян С. М.

основатель АО «Нейросети»

АО «Нейросети»

neiroseti@mail.ru

г. Москва

Петрушкевич М. А.

генеральный директор АО «Нейросети»

АО «Нейросети»

г. Москва

neiroseti@aoneiro.com

Аннотация. В публикации раскрываются возможности интеллектуальных агентов платформы с искусственным интеллектом CorpGPT. Подчёркивается направленность их деятельности на оптимизацию образовательных практик. Проводится обзор научных работ, в которых описывается опыт применения технологий искусственного интеллекта в педагогической деятельности. Обозначается проблема использования потенциала отечественных технологий с искусственным интеллектом в повышении эффективности образовательного процесса. Цель исследования состоит в характеристике возможностей интеллектуальных агентов отечественной платформы CorpGPT для оптимизации образовательных практик. Представлено краткое описание данной платформы. Характеризуются возможности ИИ-агентов CorpGPT, которые могут выполнять разнообразные педагогические функции: методические, мотивационные, психологические, организационные. Предлагаются примеры взаимодействия с

данными ИИ-агентами, резюмируется их потенциал.

Представленные в статье положения могут быть полезны для обогащения методологии внедрения технологий с искусственным интеллектом в образовательных практиках основного и высшего образования. Практическая значимость предложенных результатов состоит в том, что описанный функционал ИИ-агентов, может представлять интерес как для педагогов школ и вузов, так и для студентов. Данные агенты могут применяться в образовательных организациях для повышения эффективности методической работы специалистов.

Ключевые слова: интеллектуальные агенты, оптимизация образовательных практик, платформа CorpGPT, искусственный интеллект, нейросети, вуз, педагоги.

CAPABILITIES OF INTELLIGENT AGENTS OF THE CORPGPT PLATFORM FOR OPTIMIZING EDUCATIONAL PRACTICES

Kuryan S. M.

Founder of JSC "Neuroseti"

JSC "Neuroseti"

Moscow

neuroseti@mail.ru

Petrushkevich M. A.

CEO of JSC "Neuroseti"

JSC "Neuroseti"

Moscow

neuroseti@aoneiro.com

Abstract. The publication reveals the capabilities of intelligent agents of the CorpGPT artificial intelligence platform. The focus of their activities on optimizing educational practices is emphasized. A review of scientific papers is provided that describe the experience of using artificial intelligence technologies in pedagogical activities. The problem of using the potential of domestic technologies with artificial

intelligence in increasing the efficiency of the educational process is identified. The purpose of the study is to describe the capabilities of intelligent agents of the domestic CorpGPT platform for optimizing educational practices. A brief description of this platform is presented. The capabilities of CorpGPT AI agents are characterized, which can perform various pedagogical functions: methodological, motivational, psychological, organizational. Examples of interaction with these AI agents are offered, their potential is summarized. The provisions presented in the article can be useful for enriching the methodology of implementing artificial intelligence technologies in educational practices of basic and higher education. The practical significance of the proposed results is that the described functionality of AI agents can be of interest to both school and university teachers and students. These agents can be used in educational organizations to improve the efficiency of the methodological work of specialists.

Keywords: intelligent agents, optimization of educational practices, CorpGPT platform, artificial intelligence, neural networks, university, teachers.

Введение. Внедрение технологий искусственного интеллекта является сегодня новым этапом развития цифровизации системы образования. Установки Президента РФ четко ориентируют представителей различных отраслей, в том числе и образовательной, на оптимизацию многочисленных процессов с целью достижения технологического суверенитета и лидерства в мировом пространстве. Образовательная сфера вне зависимости от ее уровня (дошкольного или высшего) должна идти не только в ногу со временем, но и быть на шаг впереди. Поэтому все конструктивные технологии, разработки и нововведения, среди которых искусственный интеллект (далее по тексту – ИИ), необходимо оперативно осваивать педагогическим работникам. В Национальной стратегии развития искусственного интеллекта в РФ ставится множество задач, среди которых повышение уровня доверия населения к технологиям ИИ к 2030 году на 80 %. Несомненно, что такое доверие должно быть среди детей и взрослых, которые должны владеть информацией о

современных достижениях и их потенциале. В процессе по информированию населения о новых технологиях могут активно участвовать педагогические работники, которые обеспечивают не только трансляцию знаний, но и формирование ценностного отношения к различным явлениям. К современным технологиям, в том числе искусственному интеллекту, они также могут успешно приобщать обучающихся школьного и студенческого возраста.

Научные исследования возможностей искусственного интеллекта для оптимизации педагогического процесса в последние годы активно ведутся в системе высшего образования. Раскрываются практики применения систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета. Описываются возможности чат-бота с ИИ в изучении идей К.Д. Ушинского (Реморенко, Савенков, Романова, 2024). Отмечается, что это значительно экономит и рационализирует время преподавателя, усиливает управленческие и коммуникативные аспекты учебного процесса (Ахмедов, Султанов, 2021). Искусственный интеллект рассматривается как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы, позволяющий делегировать ему ряд рутинных функций (Широколобова, с. 143).

Констатируется, что нейросети в образовании имеют большой потенциал, называются риски и преимущества этого явления. В целом делается вывод, что ИИ может сделать процесс обучения более эффективным и доступным (Дудукин, Самохин, 2023). Кроме этого, рассматриваются возможности нейросети для генерации изображений. Раскрываются такие нейросети как Midjourney, Lexica, Craiyon, Playground AI. Описываются возможности их отечественных аналогов – Kandinsky и Шедеврум, – в которых студенты видят источники для идей и определенный педагогический потенциал (Самарина, Бояринов, 2023). Раскрываются направления улучшения учебного процесса с помощью искусственного интеллекта: устранение необъективности оценок, помощь преподавателям и студентам, повышение мотивации к обучению и забота об эмоциональном состоянии учащихся (Кузиев, Муртазин, 2023). Итак, научный анализ показывает, что на сегодняшний день достаточно описаны

возможности искусственного интеллекта в образовательной деятельности. Отмечается, что он позволяет оптимизировать работу педагога, сделать обучающий процесс более интересным, быстрым и мобильным.

Постановка проблемы. Большинство технологий, представленных в научных работах и исследуемых для оптимизации педагогической деятельности, разработаны зарубежными компаниями. Соответственно, нет гарантии их безопасности для российских образовательных организаций. При этом российские разработки ограничиваются деятельностью нескольких компаний, которые дают неполный доступ к своим технологиям. Однако есть активно развивающиеся IT-компании, разрабатывающие инновационные технологии с искусственным интеллектом, обладающие потенциалом для образования и бизнеса. Раскроем практику применения одной из технологий, разработанной IT-компанией АО «Нейросети», – платформы с искусственным интеллектом CorpGPT.

Вопросы исследования. Рассмотрим, какие возможности дает данная платформа для системы образования? Каким образом педагоги (учителя, преподаватели) могут использовать ресурсы интеллектуальных агентов CorpGPT для освоения, применения и разработки технологий с искусственным интеллектом в своей деятельности?

Цель исследования. Описать возможности интеллектуальных агентов платформы CorpGPT для оптимизации образовательных практик.

Методы исследования. В исследовании применялись следующие методы: теоретический (анализ и обобщение научных исследований) и эмпирический (тестирование возможностей платформы CorpGPT).

Результаты исследования. Тестирование платформы CorpGPT научными специалистами, педагогами и студентами показывает, что ресурсы платформы достаточно многообразны. Она позволяет создать и настроить ИИ-агентов таким образом, чтобы эти технологии выполняли как общие, так и конкретные задачи. Мы намеренно уходим от распространенного термина боты, так как ИИ-агенты выполняют более сложные задачи.

Сначала представим краткую характеристику самой платформы. CorpGPT – это безкодочная платформа, предназначенная для разработки ИИ-ассистентов (ботов, агентов) с искусственным интеллектом. Она работает на основе собственной языковой модели в трех версиях: MultiCreator Long, MultiCreator Pro, MultiCreator Lite. К данной платформе могут подключаться и другие распространенные языковые модели: gpt-4o-audio-preview CHAT, o1-preview, o1-mini и др. CorpGPT имеет потенциал для интеграции с современными облачными моделями, среди которых OpenAI, DeepSeek, HF и другие. Платформа работает как с выходом в Интернет, так и в закрытом контуре, что обеспечивает безопасность и конфиденциальность данных.

Пользователям платформы предоставляется возможность применять ресурсы уже готовых ИИ-агентов. Помимо этого, им открывается доступ (при определенных условия) к пространству, где они могут создать себе интеллектуального помощника самостоятельно. Итак, раскроем возможности уже разработанных ИИ-агентов, которые представляют интерес для специалистов образовательной отрасли. Это ИИ-агенты: «Помощник педагога», «Собеседник», «Нейропсихолог» и «Научный консультант». Сразу подчеркнем, что первый ИИ-агент разработан промт-инженером, а остальные специалистом научного профиля, не имеющим даже базового IT-образования.

Так ИИ-агент «Помощник педагога» может составлять конспекты занятий, планы лекций и семинаров, разрабатывать мини-тесты, генерировать вопросы для семинаров, кейсы для оценки знаний обучающихся и пр. В его оркестрации представлена следующая инструкция (рис. 1.)

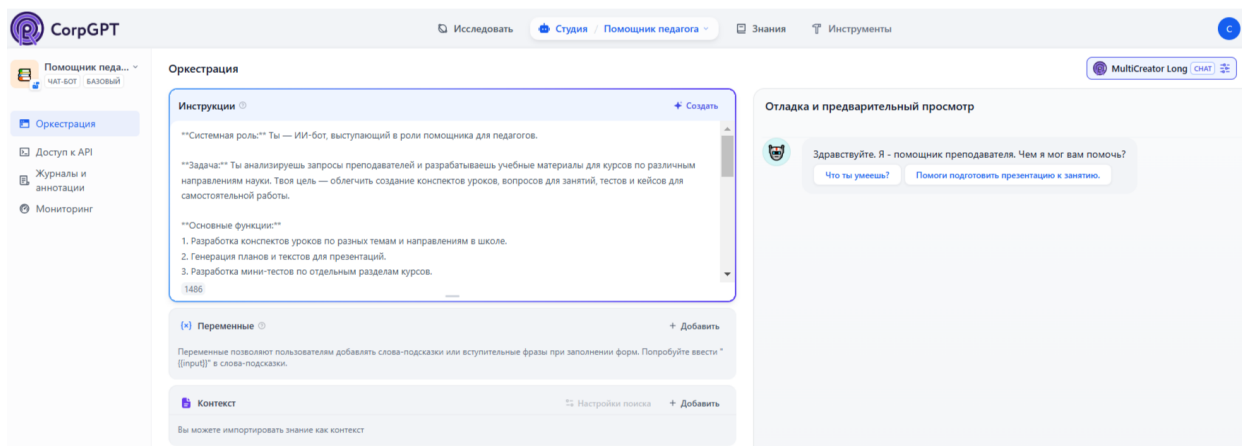


Рисунок 1-Оркестрации ИИ-агента «Помощник педагога»

Он настроен таким образом, чтобы выполнять такие задачи, как разработка конспектов уроков, текстов для презентаций, мини-тестов, заданий по финансовой грамотности и пр.

Представим пример ответа данного интеллектуального помощника на запрос «Составь конспект лекций по теме младший школьный возраст с таблицей периодизации» (рис. 2)



Конспект лекции: "Возрастные особенности младших школьников"

Введение

Младший школьный возраст (7-11 лет) является важным периодом в развитии ребенка. В это время дети начинают посещать школу, где они приобретают новые знания и навыки, формируются их личность и социальные отношения. Понимание возрастных особенностей младших школьников имеет важное значение для педагогов и родителей, чтобы обеспечить эффективное обучение и развитие детей.

Физическое развитие

В младшем школьном возрасте дети продолжают расти и развиваться физически. Они становятся более сильными, быстрыми и ловкими. Их моторные навыки, такие как координация и баланс, также улучшаются.

Психическое развитие

Младшие школьники начинают формировать свою личность и развивать социальные навыки. Они учатся общаться с другими детьми и взрослыми, решать конфликты и сотрудничать в группе.

Когнитивное развитие

В младшем школьном возрасте дети начинают развивать свои когнитивные способности, такие как внимание, память и мышление. Они учатся решать проблемы, классифицировать объекты и понимать причинно-следственные связи.

Таблица: Периодизация возрастных особенностей младших школьников

Возраст	Физическое развитие	Психическое развитие	Когнитивное
7 лет	Рост и развитие двигательных навыков	Формирование личности, начало социализации	Развитие внимательности
8 лет	Улучшение координации и баланса	Развитие социальных навыков, начало сотрудничества	Развитие мышления, начало решения проблем

Рисунок 2-Пример ответа ИИ-агента «Помощник педагога» (фрагмент)

На данном рисунке представлен лишь фрагмент ответа на обозначенный запрос. Как можно увидеть: сначала предлагается краткая характеристика возраста и направлений развития (физического, психического и когнитивного) младшего школьника. Ниже приведена таблица, в которой эти направления систематизированы по каждому году развития ребёнка с 7 до 11 лет. После

представлены вопросы для обсуждения и задания для самостоятельной работы, так как запрос состоял в разработке конспекта лекции.

Следующий ИИ-агент «Собеседник» помогает человеку выговориться, «выплеснуть» в чат свои проблемы, пожаловаться и при этом получить психологическую поддержку. Представим пример диалога с данным ИИ-агентом (рис. 3). Он начинается при переходе по ссылке, которая может быть интегрирована на сайт и Телеграмм-канал. Отметим, что в ИИ-агент может подгружаться база знаний, откуда он будет брать ответы для повышения их надежности и валидности.

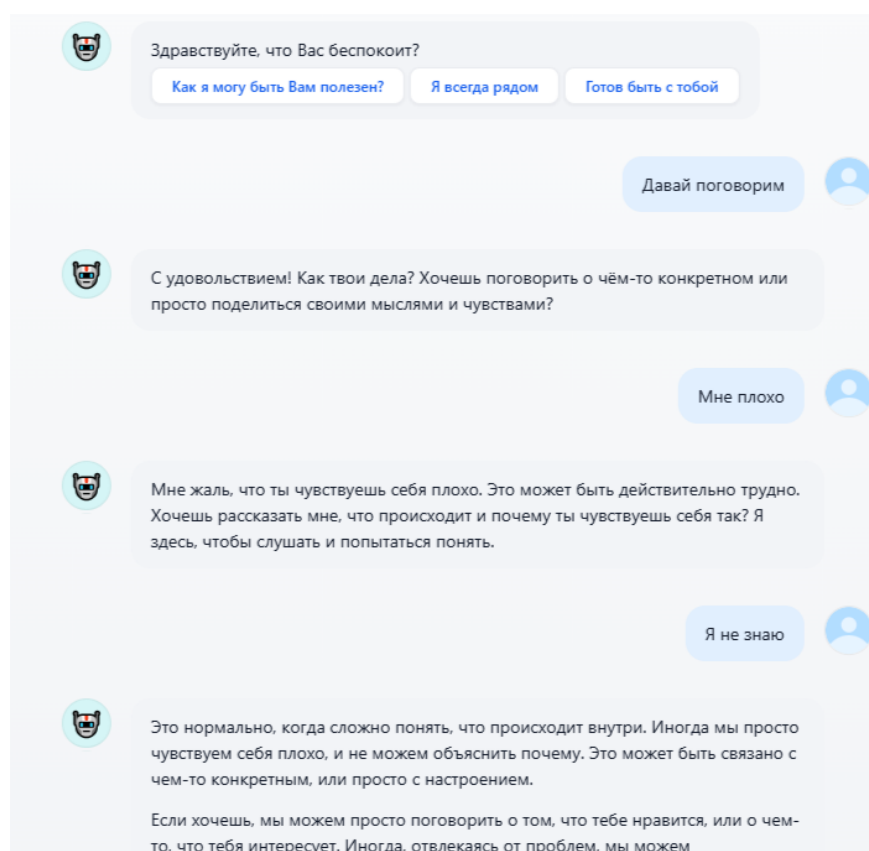


Рисунок 3-Пример ответа ИИ-агента «Собеседник» (фрагмент)

Как можно заметить, представленные запросы очень лаконичны. Однако ответы на них достаточно логичны и соответствуют проблематике. Они формулируются в логике психологического консультирования, по принципу живой беседы. Данный ИИ-агент использует такие приемы как: «выслушивание», «вентиляция эмоций», анализ ситуаций, предложение вариантов самопомощи, поддержка в вопросах мотивации и пр.

Похожие задачи решает и другой ИИ-агент «Нейропсихолог». Он

предлагает рекомендации по снижению тревожности, развитию уверенности в себе, поиску смысла жизни, разрешению конфликтных ситуаций, повышению продуктивности и самомотивации, устранению проблем личностного роста и пр. Покажем пример ответа на самый распространённый вопрос (рис. 4).

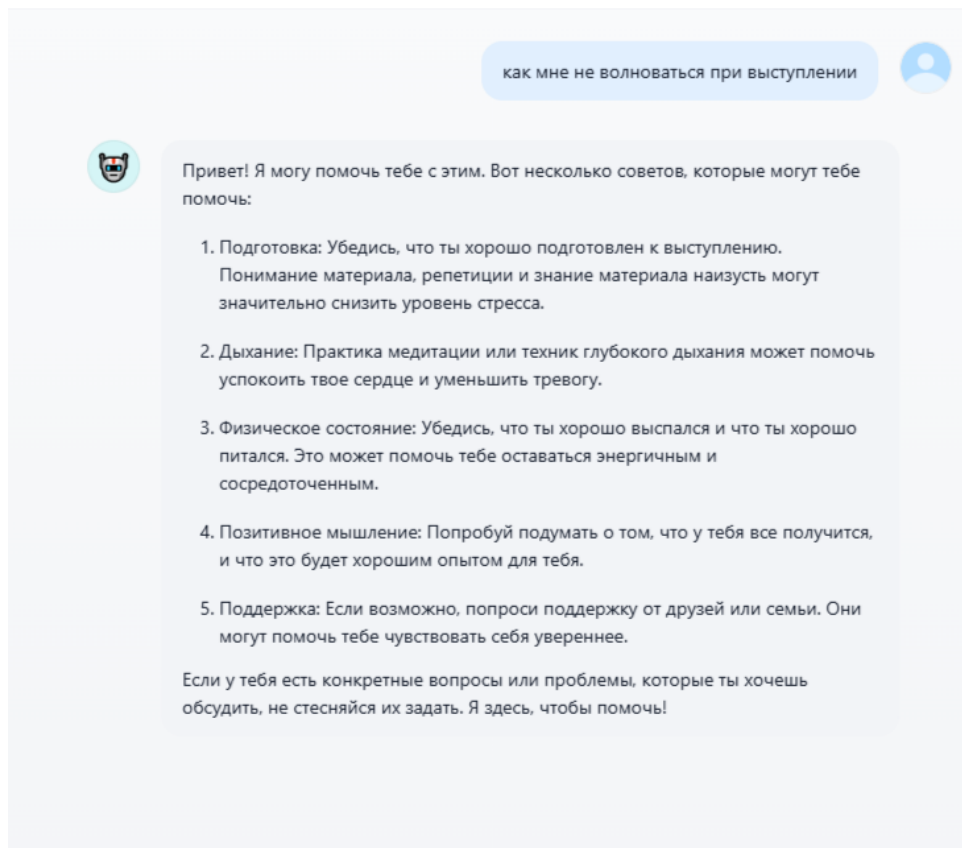


Рисунок 4-Пример ответа ИИ-агента «Нейропсихолог»

На данном рисунке показан пример ответа на один запрос «Как мне не волноваться при выступлении». Данный ИИ-агент за 1 секунду предоставил достаточно полный ответ. При необходимости ему можно дать дополнительные вводные: запрос относительно конкретных техник дыхания, релаксации или визуализации. Вопрос может быть сформулирован простыми словами, в том числе с ошибками и опечатками. Нейронная сеть его распознает и выдает соответствующий ответ.

Следующий помощник педагога – это ИИ-агент «Научный консультант» (рис. 4). Он настроен таким образом, чтобы предоставлять идеи для научных статей, проектов, писать аннотации, краткий план статьи. Кроме этого, к нему можно обратиться за переводом на иностранный язык, а также для написания УДК к публикации. «Научный консультант» может доработать уже имеющуюся

статью, придать ей необходимую структуру: аннотацию, ключевые слова, введение, методы и пр. Также данный интеллектуальный помощник помогает структурировать численные данные в табличной форме и пр. Отметим, что он имеет функцию голосового ввода, что упрощает работу преподавателя.

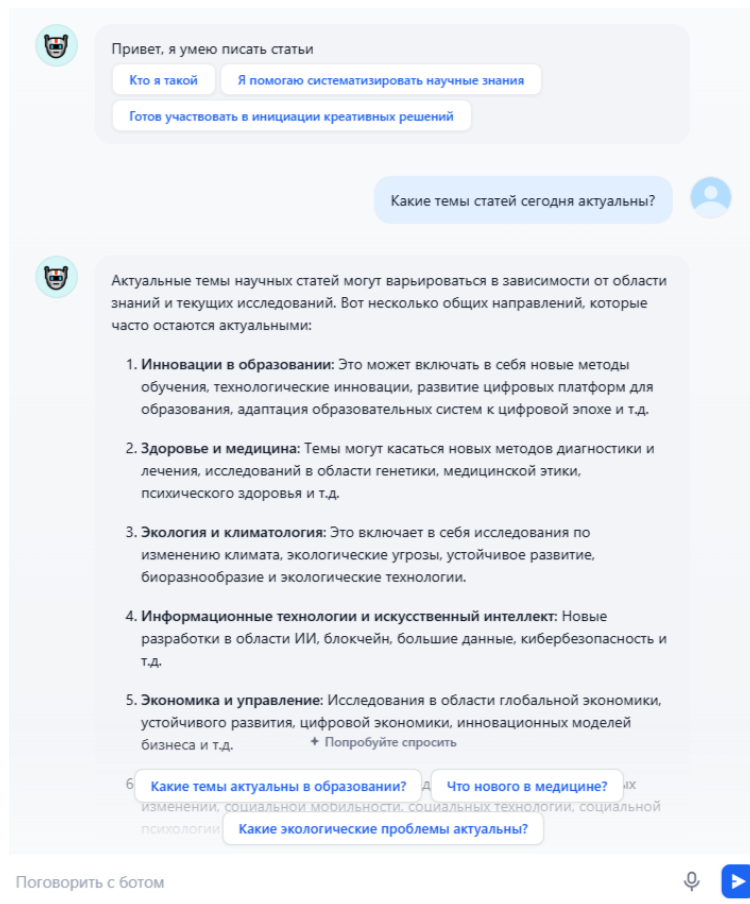


Рисунок 4-Пример ответа ИИ-агента «Научный консультант» (фрагмент)

На данном рисунке указан вопрос, связанный с выбором актуальной темы для статьи. Это очень широкий запрос, поэтому проблематика показана достаточно общая по различным научным сегментам. При этом, если вчитаться в предложенные формулировки, можно увидеть самые острые и современные темы, соответствующие конкретным направлениям. Несомненно, что чем более конкретно указать научный сегмент и дополнительные данные, тем более четкие будут формулировки.

Итак, в данных примерах показаны фрагменты запросов к четырем ИИ-агентам, которые созданы для оптимизации педагогической работы. Если обобщить те возможности, которые предоставляют указанные ИИ-агенты, то можно выделить следующие:

1. Разработка информационных материалов, которые могут применяться для планирования, организации и проведения учебных занятий: лекций, планов семинаров, текстов для презентаций, вопросов и заданий для самостоятельной работы и пр.

2. Психологическая поддержка: помощь в расширении знаний в области психологической саморегуляции эмоционального состояния, поддержка в ситуациях волнения и переживаний, «выслушивание», «вентиляция эмоций».

3. Научное и методическое сопровождение: предложение тематики для актуальных статей, проектов, исследований; структурирование готовых материалов в соответствии с требованиями редакции; разработка УДК с обоснованием шифра и ББК и др.

Кроме того, эти ИИ-агенты могут разрабатывать кейсы, анализировать педагогические, в том числе конфликтные ситуации, выявлять из текстов главные мысли. Другие ИИ-агенты платформы CorpGPT могут генерировать картинки для презентаций, посты в социальных сетях с соответствующими эмодзи. Причем они могут создавать тексты в разных стилях: сторителлинга, детективного жанра, романа, историческом стиле. Однако характеристика других ИИ-агентов и их потенциала станет целью следующих публикаций.

Заключение. Возможности искусственного интеллекта сегодня практически безграничны. Технологии, интегрирующие в себе нейронные сети, значительно облегчают профессиональную деятельность людей. Поэтому внедрение искусственного интеллекта в каждую образовательную организацию должно стать стратегической задачей развития системы образования. На сегодняшний день активно развиваются отечественные IT-технологии, которые могут существенно оптимизировать работу педагогов школы и вузов. В статье раскрыты возможности ИИ-агентов с искусственным интеллектом, созданные на основе российской платформы CorpGPT. Благодаря тому, что они могут выполнять разнообразные педагогические функции (методические, мотивационные, психологические) целесообразно использовать их потенциал в образовательных практиках основного и высшего образования.

Литература

1. Ахмедов, Б.А., Султанов, Б. (2021). Анализ и новые тенденции использования кластерных систем и искусственного интеллекта в современной системе высшего образования. *Экономика и социум*, 8 (87), 344-358.

2. Дудукин, А.А., Самохин, К.В. (2023) Нейросети в образовании. *Актуальные вопросы инноваций и современные научные открытия: Сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции*, Уфа, 25 апреля 2023 года. Уфа: ООО "Научно-издательский центр "Вестник науки", 186-189.

3. Кузиев, Б.Н., Муртазин, Э.Р. (2023) Образование и искусственный интеллект. *Экономика и социум*, 5-2 (108), 786-789.

4. 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*, 18, 3, 76-90.

5. Самарина, А.Е., Бояринов, Д.А. (2023). Нейросети для генерации изображений: педагогический потенциал в высшем образовании. *Концепт*, 11, 161-179.

6. Широколобова, А.Г. (2024). Искусственный интеллект как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 9, 2, 138-145.



УДК 159.922.75

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Листик Е.М.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ListikEM@mgpu.ru

Курганова Е. А.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

KurganovaEA@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт психолого-педагогического сопровождения развития эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста в контексте работы психологической службы в дошкольной образовательной организации. Представлен авторский подход, основанный на принципах игротерапии и сказкотерапии, реализуемый в форме творческих сюжетных игр, направленных на развитие и коррекцию разных сторон эмоционально-личностной сферы дошкольников. Комплекс игр позволяет решить разные проблемы, возникающие в развитии эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста (детские страхи, низкая самооценка, высокий уровень тревожности, агрессивное поведение, негативистический демонстратизм и др.). Игровые технологии, применяемые в творческих

сюжетных играх, предполагают создание специальных условий: символическое фиксирование, подчеркивание ценности продуктов творческой деятельности детей, организация психокоррекционной работы средствами сказки, игры, продуктивных видов деятельности, создание ситуации успеха. В рамках стратегии психолого-педагогического сопровождения коррекционно-развивающая работа реализуется в комплексе с личностной психологической диагностикой участников игр и психологическим просвещением родительской аудитории в образовательной организации.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, психокоррекция, творческие сюжетные игры, сказкотерапия, эмоционально-личностная сфера, дошкольный возраст.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF THE
EMOTIONAL AND PERSONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN IN AN
EDUCATIONAL ORGANIZATION

Listik E.M.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the

Department of Psychology,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

ListikEM@mgpu.ru

Kurganova E.A.

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Psychology

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

KurganovaEA@mgpu.ru

Abstract. *The article examines the experience of psychological and*

pedagogical support for the development of the emotional and personal sphere of preschool children in the context of the work of a psychological service in a preschool educational organization. The author's approach based on the principles of game therapy and fairy tale therapy is presented, implemented in the form of creative story games aimed at developing and correcting various aspects of the emotional and personal sphere of preschoolers. The complex of games allows solving various problems that arise in the development of the emotional and personal sphere of preschool children (childhood fears, low self-esteem, high anxiety, aggressive behavior, negative demonstrativeness, etc.). Game technologies used in creative story games involve the creation of special conditions: symbolic fixation, emphasizing the value of the products of creative activity of children, organization of psychocorrective work by means of fairy tales, games, productive activities, creating a situation of success. As part of the strategy of psychological and pedagogical support, correctional and developmental work is implemented in combination with personal psychological diagnostics of participants in the games and psychological education of the parent audience in the educational organization.

Keywords: *psychological support, psychocorrection, creative story games, fairy tale therapy, emotional and personal sphere, preschool age.*

Оказание психологической помощи и поддержки является важной функцией педагога-психолога в образовательной организации. В профессиональном стандарте говорится, что психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса является основной целью и общей трудовой функцией педагога-психолога, включая в себя разные трудовые функции, в том числе коррекционно-развивающую работу (Профессиональный стандарт педагога-психолога, 2015). В нашей статье мы сосредоточим внимание именно на этой трудовой функции, поскольку в дошкольном возрасте увеличивается количество детей с эмоциональным неблагополучием, проявляющимся в форме страхов, низкой самооценки, поведенческих проблем (агрессивное поведение, застенчивость, тревожность, необщительность и др.).

Теоретико-методологические основы коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста в образовательной организации базируются на работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Н. Я. Большуновой, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. В психокоррекции эмоционально-личностной сферы детей мы опирались на учение Л. С. Выготского о психологическом возрасте, идею о «зоне ближайшего развития» (Выготский, 2025), периодизацию Д. Б. Эльконина, определяющего границы дошкольного возраста и его основные характеристики, ведущие принципы психокоррекции, по Д. Б. Эльконину, принцип каузальной коррекции, принцип единства диагностики и коррекции, деятельностный принцип коррекции (Эльконин, 1989). Мы рассматриваем психическое развитие дошкольника сквозь призму индивидуальности и субъектности, опираясь на труды Н. Я. Большуновой. Сказка, которую мы используем в своей работе с детьми в форме сказкотерапии (Зинкевич-Евстигнеева, 2024) выступает в нашем подходе также как часть детской логики (Большунова, 2013).

В последние годы в психологической литературе активно используется понятие «сказкотерапия». Фантастический сказочный мир, наполненный чудесами, тайнами и волшебством, всегда привлекает детей. Каждый педагог или специалист, работающий с детьми, знает, что ребенок с радостью погружается в воображаемый мир, активно действует в нем, творчески преобразует его. Ребенок воспринимает все происходящее в сказке как реальность. Иногда взрослым, работающим с детьми дошкольного возраста, трудно поверить в сказку. Тогда как дети погружаются в нее с головой и становятся активными участниками сказочного процесса. В сказке ребенок научается самостоятельно различать Добро и Зло, правильное и неправильное, естественно в рамках детской картины мира, а значит, обретает способность принимать решения, преодолевать трудности во взаимоотношениях со сверстниками и т.д. Сказка играет в мышлении ребенка ту же роль, что в мышлении взрослого играет логика (Большунова, 2013).

Что же такое сказкотерапия? Первое, что приходит в голову – лечение сказкой. Сегодня сказкотерапия – это направление, в котором собраны элементы

разнообразных психотерапевтических школ, современных психолого-педагогических технологий, все это помещено в сказочную реальность в форму метафоры. Если рассматривать сказкотерапию как «детский метод», то в данном смысле он адресован живому, творческому, созидательному, открытому началу в человеке. По мнению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапия – это терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявляться потенциальные части личности, это всегда превращение, которое может помочь проявиться чему-то нереализованному (Зинкевич-Евстигнеева, 2024).

В этом смысле, предлагаемый читателю метод относится к данному направлению и является игровой технологией с элементами сказкотерапии. Условно он назван «Творческие сюжетные игры» (ТСИ). ТСИ - это курс специальных занятий, направленный на развитие и коррекцию различных сторон эмоционально-личностной сферы ребенка (Листик, Курганова, 1999). Каждое занятие или каждая творческая сюжетная игра написана в форме сказки, включающей в себя разнообразные испытания для детей – участников сказочного процесса. Сюжет сказок в творческих сюжетных играх создается с учетом тех проблем, с которыми приходят дети и их родители. Мы считаем, что конкретный опыт и непосредственные переживания, которые получают дети в процессе занятий, оказывают на развитие эмоционально-личностной сферы детей значительное влияние (Листик, Курганова, 2021).

Творческие сюжетные игры как комплекс занятий прошли свою апробацию в разных дошкольных образовательных организациях г. Москвы, Московской и Кемеровской областях, показали свою эффективность в психокоррекции нарушений в эмоционально-личностной сфере дошкольников. Проведение творческих сюжетных игр с разными выборками дошкольников предполагает учет их индивидуальных особенностей, проблем в развитии эмоционально-личностной сферы. Таким образом, сказочные сюжеты занятий могут варьироваться по запросу в каждой конкретной ситуации. Для проведения ТСИ могут быть задействованы 2 и более педагога-психолога и специалисты дошкольной образовательной организации (музыкальный работник, работник по

физической культуре в зависимости от сказочного сюжета и возможностей детского сада).

Раскроем основные принципы психокоррекции, на которые мы опирались в творческих сюжетных играх.

1. Главным принципом выступает приоритет процесса над результатом в любой деятельности. То есть не формирование норм поведения, умений и навыков, а организация комфортной, интересной, творческой деятельности, позволяющей снять страх детей перед ошибками, сосредоточить свое внимание на игровом процессе в форме сказки.

2. Деятельностный принцип, выделенный Д. Б. Элькониным, предполагает опору на ведущий вид деятельности в психокоррекции, а также виды деятельности, которые используют дети дошкольного возраста (Эльконин, 1989). В творческих сюжетных играх работа строилась на основе игровой деятельности, продуктивной деятельности, проходящих в контексте сказочного сюжета.

3. Ориентация на личность и ее индивидуальное развитие. Развитие индивидуальности занимает одно из центральных мест дошкольного детства. Апробирование своих возможностей, актуализация своих предпочтений в самых разных сферах жизни (общении, познании, продуктивной творческой деятельности и т.д.) позволяет ребенку осознать собственную “самость”.

4. Принцип добровольного участия в течение всей работы группы. Третий принцип подразумевает:

а) возможность посещения ребенком двух пробных занятий;

б) возможность быть наблюдателем в некоторых выполняемых заданиях во время занятий;

5. Принцип погружения.

Творческие сюжетные игры включают в себя 4 этапа проведения занятий. Каждый этап ТСИ - это путешествие по какой-либо сказочной стране, погружение в сказочную среду. Этап ТСИ состоит из 10-12 занятий. Ежедневное проведение игр (по 30 – 50 минут) позволяет детям действительно ощутить себя

в сказочной реальности, с новым сказочным именем. Данная форма работы может применяться педагогами-психологами как методическая разработка в дошкольных образовательных организациях, но для достижения психокоррекционной направленности занятий частота встреч должна быть не менее 2 раз в неделю.

6. Принцип свободного пространства.

Занятия проводятся в большом, свободном помещении. Это может быть музыкальный, спортивный зал д / с, позволяющие создать в этом помещении сказочную среду, разные функциональные зоны для сказкотерапии: зона изо. деятельности, зона моделирования, зона отдыха и др.

7. Принцип сотрудничества и тесного взаимодействия с родителями.

Организация психологической помощи и поддержки детям дошкольного возраста имеет свою специфику. Проблемы, возникающие в психическом развитии детей, должны решаться в тесном сотрудничестве с родителями, как значимыми для ребенка взрослыми. Данный принцип отражает принцип каузальной коррекции, предложенный Д. Б. Элькониным как коррекция, направленная на источники, причины нарушений и детских проблем, лежащие, как правило, в детско-родительских отношениях, в социальной ситуации развития (Эльконин, 1989).

8. Принцип сотрудничества с воспитателями.

Воспитатели также входят в число значимых для ребенка взрослых. Поэтому они были также включены в процесс психологического сопровождения эмоционально-личностного развития детей дошкольного возраста. С ними проводятся просветительские мероприятия: периодическое проведение семинаров, индивидуальных и групповых консультаций.

Главной задачей в работе со взрослыми является возможность показа существования иного подхода в отношениях с ребенком. На индивидуальных консультациях, групповых беседах со значимыми взрослыми (родителями, педагогами) обсуждаются рекомендации, направленные на организацию сотрудничества и партнерских отношений с детьми, на принятие

индивидуальности ребенка, создание благоприятных условий для развития всех сфер жизни и деятельности детей.

Творческая деятельность в ходе ТСИ позволяет каждому участнику выразить себя, научиться воспринимать свою индивидуальность, получить новый опыт общения на основе взаимопомощи, поддержки, сопереживания; освоить новые способы творческого выражения в продуктивных видах деятельности, использовать их за пределами группы ТСИ.

Технология организации системы ТСИ ориентирована на ряд условий:

а) Перевоплощение в героев сказки происходит с помощью символического фиксирования (сказочные медальоны с присвоением имени)

б) Подчеркивание ценности продуктов творческой деятельности детей (пропуском в сказочное королевство служат «Незнайкины книжки», «Волшебное радио» в любой момент может записать придуманную детьми фантастическую историю, выставки детских работ и т. д.)

в) Организация психокоррекционной работы средствами сказки, игры, продуктивных видов деятельности. Города и улицы в сказке носят названия, выражающие эмоциональные состояния: ул. Счастливая, бульвар Веселья или ул. Грустная, ул. Жуткая. На этих улицах с детьми встречаются сказочные герои, те, которых дети боятся и, преодолевая трудности и препятствия, выходят из борьбы победителями (Шумкина, 2024). Мы торжествуем победу над Бабой-Ягой, Драконом, Кощеем Бессмертным, над темнотой и плохим настроением. Дети учатся регулировать свое эмоциональное состояние с помощью сказочных приемов и техник, которые становятся их личным багажом.

г) Создание ситуации успеха и достижения. Опираясь на сказку, мы предлагаем ребенку почувствовать вкус победы, преодоления препятствий и трудностей, что повышает его уверенность в себе, дает положительный опыт, базу для позитивной «я-концепции».

Ниже представлена одна из творческих сюжетных игр, сказочный сюжет которой был составлен с учетом проблем детей, посещающих психокоррекционную группу в ГОУ Детского сада №2190 г. Москвы.

Цель игры: психокоррекция эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста.

Задачи:

- Психокоррекция страха темноты.
- Снятие эмоционального напряжения,
- Коррекция низкой самооценки детей.
- Психокоррекция агрессивного поведения дошкольников с высоким уровнем проявления агрессии.

Ведущие: Королева и Балетмейстер.

Ход игры:

Попав в сказку, дети с Королевой вспоминают о том, что они вчера сделали очень доброе дело. Теперь и у Веселой, и у Удивленной, и у Грустной Цветовушек есть свои домики. Вдруг Королева вспоминает:

- Мы же совсем забыли, что в сказочном городе жили еще две Цветовушки, Страшная и Злая.

Комментарии: На предыдущем занятии дети рисовали город Цветовушек. В сказочной стране Удивляндии, по которой дети путешествуют, Цветовушками называются разноцветные пятна на листе бумаги, отображающие настроение. Детям объясняется, что Цветовушки бывают такими же разными, как и наше настроение: веселыми, грустными, удивленными, злыми, восхищенными...

Рассматривая со всех сторон сказочный город, мы никак не находим ни Страшной, ни Злой цветовушек. И вдруг появляется Паучок Нанси - добрый помощник Королевы и на ухо ей сообщает, что эти цветовушки спрятались в пещере и что-то замышляют.

Цветовушки из сказочного города просят сходить в пещеру художников и проверить там ли они. Только здесь есть одно условие- ЦВЕТОВУШКИ МОГУТ ДОГАДАТЬСЯ, ЕСЛИ В ПЕЩЕРУ ЗАЙДЕТ ПРОСТО СКАЗОЧНЫЙ ЖИТЕЛЬ. Поэтому все добрые Цветовушки послали вам костюмы для маскировки, чтобы Злая и Страшная не догадались, кто зашел в пещеру.

(детям раздаются костюмы и маски волка и мышонка)

Дети вместе с Королевой и Балетмейстером спускаются в пещеру.

Комментарии: В этом занятии и во многих других в качестве пещеры использовалось помещение соляной шахты. Внешне это помещение очень напоминало пещеру с ее сводами и свисающими сталактитами, но детям оно было уже знакомо, так как многие проходили курс лечения в соляной шахте.

Балетмейстер сообщает, что в пещеру можно зайти вдвоем. Если в пещеру заходят смелый Волк и робкий Мышонок, то Волк должен держать за руку робкого Мышонка и вместе говорить, ЧТО ОНИ НЕ БОЯТЬСЯ СТРАШНЫХ ЦВЕТОВУШЕК.

Комментарии: Вход и выход в пещеру осуществлялся только по желанию так же, как и выбор ролей, время нахождения в пещере, как правило, достигало 5 - 10 секунд.

Рекомендации ведущему: Ведущий обращает внимание на эмоциональные реакции детей, их поведение, какую роль ребенок берет на себя, какое время находится в пещере. Вместе с другими детьми ведущий оказывает поддержку “Робким Мышатам”, поощряя их активность и выдержку.

Когда испытание в пещере пройдено, в Королевском замке проходит беседа о том, кто, что увидел, какую из цветовушек, как она выглядела. Королева просит каждого художника нарисовать Страшную и Злую Цветовушки на бумаге. Дети рисуют и рвут листы с изображением этих Цветовушек.

А паучок Нанси тут же приносит письмо от добрых Цветовушек, где они благодарят художников, что не побоялись плохих Цветовушек, не дали им осуществить свой план. Королева от имени Цветовушек опять благодарит своих защитников. И говорит, что они совсем освоились в нашей сказке.

На начальном этапе реализации комплекса игр и в конце проводится диагностика эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста. В диагностическом этапе также принимают участие родители и педагоги с целью определения педагогических стилей, особенностей воспитания детей и учета выявленных дефицитов в коррекционно-развивающей работе. Творческие

сюжетные игры, как подход в коррекционно-развивающей работе показали свою эффективность в решении разных проблем развития эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста и причин их возникновения.

Литература

1. Большунова, Н.Я. (2013) Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: учебное пособие. Новосибирск: Изд. НГПУ. 232 с.
2. Выготский, Л.С. (2025) Вопросы детской психологии. М.: Издательство Юрайт. 160 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. (2024) Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь. 320с.
4. Листик, Е.М., Курганова, Е.А. (1999) Творческие сюжетные игры для детей старшего дошкольного возраста. *Психолог в детском саду*, 1999, 1, 67 – 77.
5. Листик, Е.М., Курганова, Е.А. (2021) Коррекция тревожности у детей дошкольного возраста в учреждениях интернатного типа. *НОМІNUM*, 3, 30-39.
6. Профессиональный стандарт педагога-психолога. (2015) Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. №514н. Получено с https://sh-suzhinskaya-r81.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/Profstandart_Pedagog_psiholog.pdf
7. Шумкина, О.Н. (2024) Как говорить с детьми о сказках. *НОМІNUM*, 2024, 3, 50-54.
8. Эльконин, Д.Б. (1989) Избранные психологические труды. М.: Педагогика. 560.



УДК 159.9.072

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЬЮТОРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ И ОБЕСПЕЧЕНИЮ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ
В КОНТЕКСТЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА

Любченко О.А.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Lubchenkoaa@mgpu.ru

Каитов А.П.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Kaitovap@mgpu.ru

Ганичев Д.П.

аспирант

*АНО ВО «Московский гуманитарно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт»*

г. Москва

sx101@mail.ru

Аннотация: В статье представлены теоретические подходы к изучению уровня психологического благополучия студентов в эпоху цифровизации через призму полипарадигмального подхода. Авторы статьи анализируют этапы

перехода обучения в вузе от системы очного обучения (офлайн) к дистанционному обучению (онлайн) и позднее - смешанного обучения. Новый этап цифровизации авторы связывают с внедрением искусственного интеллекта и формированием новой парадигмы образования в формате цифрового континуум. Семантический анализ центральной дефиниции позволяет проследить его трактовку и представить краткий обзор диагностического инструментария для выявления уровня психологического благополучия в отечественной и зарубежной науке на основе полипарадигмального подхода. Актуальность исследования обоснована потребностью изучения психического состояния студентов на этапе цифровой турбулентности, для которой характерны разновекторные динамичные изменения, сложность и недостаточная предсказуемость использования искусственного интеллекта. Цифровая турбулентность приводит к появлению новых сложных адаптационных механизмов у студентов в период обучения в вузе. Сопровождение профессионального становления студента возможно посредством полифункциональной деятельности тьютора, проект модели которой представлен авторами статьи.

Ключевые слова: высшая школа, психологическое благополучие, тьюторское сопровождение, полипарадигмальный подход.

TUTOR'S ACTIVITY TO SUPPORT AND ENSURE THE PSYCHOLOGICAL
WELL-BEING OF STUDENTS
IN THE CONTEXT OF A MULTI-PARADIGM APPROACH

Lyubchenko O.A.

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

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

Lubchenkooa@mgpu.ru

Kaitov A.P.

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

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

Kaitovap [@mgpu.ru](mailto:mgpu.ru)

Ganichev D.P.

graduate student

*Moscow University of Humanities and Technology - Moscow Institute of Architecture
and Construction*

Moscow

sx101@mail.ru

Abstract: The article presents theoretical approaches to studying the level of psychological well-being of students in the era of digitalization through the prism of a multi-paradigm approach. The authors of the article analyze the stages of the transition of university education from full-time (offline) to distance learning (online) and later to blended learning. The authors associate the new stage of digitalization with the introduction of artificial intelligence and the formation of a new paradigm of education in the digital continuum format. The semantic analysis of the central definition allows us to trace its interpretation and provide a brief overview of diagnostic tools for identifying the level of psychological well-being in domestic and foreign science based on a multi-paradigm approach. The relevance of the research is justified by the need to study the mental state of students at the stage of digital turbulence, which is characterized by dynamic changes in different directions, complexity and lack of predictability of the use of artificial

Keywords: higher education, psychological well-being, tutor support, multi-paradigm approach.

Введение

Современный этап развития образования можно, по утверждению О.Г.

Прикота (Прикот, 2003), отнести к «метамодернистскому педагогическому» периоду, когда все происходящие процессы модернизации и реформирования рассматриваются в контексте ценностного «полипарадигмального бытия». Полипарадигмальность доказала свою состоятельность на этапе перехода к цифровизации образования.

Если первоначально цифровой образовательный контент в системе высшего образования рассматривался как ответ на вызовы современных реалий, то сегодня наступил период адекватной оценки цифровизации, когда выбор между офлайн и онлайн обучением завершился компромиссным решением «не вместо, а вместе», который интегрировал сильные стороны каждой из этих форм - цифровые технологии постепенно перешли в разряд «упаковки и доставки» образовательного контента обучающемуся.

Новый этап цифровизации мы связываем с внедрением искусственного интеллекта, охватывающего все направления профессионального образования. В исследовании А.Е. СЕРЕЖКИНОЙ отмечаются примеры внедрения искусственного интеллекта в практику подготовки кадров в системе высшего образования. (СЕРЕЖКИНА, 2024). Отмечается, что студенчество позитивно относится к освоению новых ресурсов использования искусственного интеллекта и его дидактическим возможностям, что накладывает на профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений необходимость прохождения обучения основам искусственного интеллекта с целью оперативно определять и отслеживать злоупотребление студентами новыми возможностями нейросетей. Высшая школа вновь разделилась на два лагеря: за и против использования искусственного интеллекта в дидактике высшей школы.

Полипарадигмальный подход к этой проблеме дает право вести дискурс о цифровом континууме, под которым понимается интеграция всех форм, средств и методов обучения, которые объединяют всех участников образовательного процесса, выстроенного на платформе интеграции офлайн и онлан обучении и использовании цифровых технологий. (Ганичев, 2025).

Полипарадигмальный подход в современном образовании предполагает использование нескольких методологических систем, в рамках которых выстраиваются целостные теории и модели образовательного процесса. При этом такой подход не исключает традиционного обучения, но расширяет его за счёт различных аспектов. За последние десятилетия были созданы предпосылки к рассмотрению процессов, происходящих внутри системы образования с позиции полипарадигмального подхода (И.А. Зимняя, Л.В. Львов, О.Г. Старикова, А.П. Огурцов, А. С. Роботова и др.).

Полипарадигмальный подход переходит в разряд исследовательской методологии, становясь основой теорией концептуального моделирования образовательной системы, проектирования и реализации процесса обучения. О.Г. Старикова (Старикова, 2011), анализируя современные образовательные стратегии высшей школы через призму полипарадигмального подхода, считает необходимым обобщить потенциал ведущих парадигм для совершенствования стратегии развития высшего образования. При этом многообразии парадигм необходимо выявлять *приоритетные связи* в концептуальном множестве моделей стратегического прогнозирования и проектирования. Особую роль автор отводит миссии современных университетов, считая ее в своей основе полипарадигмальной, так как именно вуз способен аккумулировать интеллектуальный капитал в единстве трех социальных систем - образования, культуры и науки.

Процесс обучения в современном вузе можно сравнить с цифровой турбулентностью, которую мы связываем не только с быстрыми изменениями, но и непредсказуемостью, динамичностью и сложностью. Чем выше уровень турбулентности, тем сложнее адаптироваться к происходящему. Период цифровой турбулентности мы связываем с увеличением в студенческой среде стрессовых ситуаций, повышением уровня тревожности у обучаемых, и, как следствие, возрастание напряжения и раздражительности, что ведет к повышению коэффициента неудовлетворенности жизнью (Ганичев, 2023). Особенности обучение современного студента в эпоху цифровой

турбулентности с психологической точки зрения может привести к снижению положительной профессиональной мотивации, к снижению позитивных эмоций и ощущения счастья и благополучия.

Образовательная среда вуза в новом цифровом континууме предъявляет студенту ряд требований: своевременное выполнение и размещение заданий самостоятельной на цифровой платформе, прохождение промежуточной аттестации, насыщенная внеаудиторная занятость и т.п. Если студент не встраивается в эту «систему координат» и навигаций, другими словами, «выпадает» из нее – это неизбежно приводит к изменению индекса благополучия.

Успешно решать проблемы студента на этапе вузовского обучения возможно в процессе тьюторского сопровождения, модель которого начала складываться с 2017 года. Деятельность тьютора в системе высшего образования является по своей сути полифункциональной. Тьютор не только сопровождает студента весь процесс личностного и профессионального становления в вузе, но и на основе разработки индивидуальных образовательных программ оказывает обучающимся разновекторную (педагогическую, психологическую, методическую и др.) помощь и поддержку. Используя технологии педагогического сотрудничества и сотворчества, тьютор, реализуя индивидуальную образовательную траекторию, помогает осознать, выявить и ликвидировать образовательные дефициты обучающегося. Тьютор, как наставник, оказывает помощь в выборе изучения предпрофильных модулей, дисциплин по выбору; осуществляет сопровождение студента на всех этапах независимой оценки компетенций, направленной на организованное и целенаправленное управление процессом формирования профессиональных компетенций и построения индивидуальной траектории профессионального саморазвития. (Lyubchenko, Vorovshchikov, 2020).

В институт педагогики и психологии образования авторская модель А.П. Каитова (Каитов, 2023) прошла успешную апробацию, которая убедительно доказала, что тьютор в рамках полифункционального подхода последовательно

реализует различные этапы формирования позитивной профессиональной мотивации как ресурсного компонента. Выделенные им этапы деятельности тьютора позволяет рассматривать авторскую модель как интеграцию нескольких взаимосвязанных диад (тьютор-студент; студент-студент; преподаватель-студент; руководитель образовательных программ-студент).

Одним из направлений полифункциональной деятельности тьютора с позиции полипарадигмального подхода является многовекторная работа по созданию комфортных условий и выявлении уровня психологического и цифрового благополучия студентов на этапе их профессиональной подготовки.

Методология исследования

Теоретической основой проблем благополучия студентов в период цифровизации образования явились:

- сущность и содержание полипарадигмального подхода (Н.Г. Агапова, А.В. Володина, Г.И. Герасимов, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, Л.В. Львов, И.А. Маланов, Т.Г. Макусева, В.Я. Пилиповский, Р.Е. Пономарев, О.Г. Прикот, Н.Б. Ромаева, О.Г. Старикова, И.Г. Фомичева, Е.Н. Шиянов и др.).

- детализация особенностей психического состояния в студенческой среде в период обучения в вузе (Э.В. Асриян, Е.В. Вишневская, Е.Р. Исаева, Е. Ю. Панчук, А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, О.С. Ширяева и др.);

- трактовка феномена «психологическое благополучие» в зарубежной психологии (Н.Брэдбёрн, Э. Динер, К. Рифф, А. Ватерман, Э. Деси и Р. Райан и др.) и в отечественной психологии (Т.В. Бескова, А.В. Воронина, Л.В. Жуковская, Д.М. Зиновьева, О.А. Идобаева, Н.В. Ключева, Л.В. Куликов, М.В. Соколова, Н.В. Усова, П.П. Федосенко, Р.И. Шамионов, О.С. Ширяева, А.В. Юревич и др.);

Остановимся на кратком обзоре методик, измеряющих различные виды благополучия. При этом заметим, что некоторые зарубежные психологи высказывают мнение, что благополучие индивидов с трудом поддается измерению, т.к. установить точные характеристики данной дефиниции затруднительно (одни трактуют этот понятие как «ощущение счастья», другие,

как удовлетворение значимых потребностей, третьи – как переживание положительных эмоций и чувств и др.). Кроме того, нельзя не брать в расчет огромное количество объективных и субъективных факторов, воздействующих на личность.

Проведенный Л. В. Карапетян и Г. А. Готовой анализ диагностического инструментария по выявлению уровня психологического благополучия приводит авторов к выводу о том, что единого механизма для измерения проявлений данного феномена в психологии не существует (Карапетян, Готова, 2020). Действительно, проведенный системный анализ арсенала диагностических методик по изучению проблем благополучия продолжается не только в зарубежной психологии, но и в отечественной науке. В качестве доказательства следует назвать авторские отечественные методики изучения благополучия (Р.М. Шамионов и Т. В. Бескова; О.Ю. Зотова и др.). Вместе с тем заметим, что чаще используются адаптированные западные методики или формируются комплексы из зарубежных методик, диагностирующих искомые феномены (Савенков, Воропаев, Зиновьева, Любченко, 2025).

Классической методикой, измеряющей индекс благополучия считается «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (Рифф, 1989; Ryff, Singer, 1998), которая выявляет несколько основных аспектов психологического благополучия (позитивные отношения с окружающими; самопринятие»; управление окружающей средой; автономия; цели в жизни; личностный рост). Этот диагностический инструментарий на российской почве используется в адаптивной форме Н. Н. Лепешинского; в интерпретации Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной; в адаптивном формате Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко.

Различные стороны феномена благополучия диагностирует и изучает отечественная методика диагностики субъективного благополучия Р.М. Шамионова и Т. В.Бесковой. (Шамионов, Бескова, 2018). Они предлагают рассматривать субъективное благополучие как синтетическое социально-психологическое образование, состоящее из различных сторон жизни человека - его переживаний, деятельности и ее смыслов, включенности в общество. Уровни

субъективного благополучия рассматриваются по пяти основным шкалам: эмоциональное благополучие; экзистенциально-деятельностное благополучие; эго-благополучие; гедонистическое благополучие; социально-нормативное благополучие.

Научный подход к проблеме изучения благополучия и диагностический инструментарий, представленный О. Ю. Зотовой (Зотова, 2018) в полной мере, отражает данный феномен на российской почве. Она рассматривает показатель благополучия через призму благополучия наций, этносов, государств, а также с представлениями россиян о безопасности.

Широкое распространение и признание в разных странах, в том числе и в России получили Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбурга (WEMWBS), опросник благополучия PERMA-Profilер в интерпретации О.М. Исаевой, А.Ю. Акимовой и Е.Н. Волковой (Исаева, Акимова, Волкова, 2022)

Такой разновекторный подход к инструментарию выявления уровня психологического и субъективного благополучия личности еще раз доказывает реалии актуализации полипарадигмального подхода в современном научном знании.

Вопросы исследования

Анализ этимологии дефиниции «психологическое благополучие» связывают с феномена благополучия, который получил свое теоретико-прикладное обоснование в середине XX века. Н. Брэдберн (Bradburn, 1969) позиционирует его как общее состояние удовлетворенности различными жизненными показателями и субъективностью в ощущении счастья. И. Бонивелл (Boniewicz, 2006; 2009), переводя трактовку термина в плоскость персонализации, вводит понятие «субъективное благополучие», которое трактует как синоним «счастья» и «удовлетворенность жизнью» + «аффект». Взаимосвязь между личностным благополучием и базовыми психологическими потребностями отмечается в исследованиях E.Deci и R.Ryan (2008); и других представителей позитивной психологии (Diener, 2003; Seligman, Csikszentmihalyi, 2000).

Компонентами психологического благополучия являются:

- эмоциональная стабильность;
- удовлетворенностью жизнью;
- самопринятие, саморазвитие и самооценка;
- чувство контроля над своей жизнью т др.

Системный анализ дефиниции «психологическое благополучие» позволяет трактовать его как многомерный феномен: как психическое и физическое здоровье, как успешность и продуктивность деятельности, способность адаптироваться к изменениям. Таким образом, психическое здоровье позволяет быть устойчивым к эмоциональному выгоранию; психологическое благополучие позитивно влияет на физическое здоровье. Студенты с высоким уровнем психологического благополучия чаще проявляют инициативу и обладают высокой мотивацией в достижении целей. Они легче справляются с трудностями, противостоят стрессу, способны сохранять позитивное восприятие действительности.

Рассмотрим образовательную среду вуза через призму основных классических подходов к психологическому благополучия студентов высшей школы. Организация образовательного процесса в вузе предъявляет студенту ряд требований (своевременное выполнение заданий и самостоятельной работы, посещение учебных занятий, сдача промежуточной аттестации, специфика обучения по конкретному направлению и профилю обучения и др.). Если студент не встраивается в эту систему координат и навигаций, другими словами, «выпадает» из нее - это может привести к изменению индекса благополучия.

Значительный вклад в изучение феномена и разработку содержания понятия «психологического благополучия» внесли отечественные исследователи: Т.В. Бескова, А.В. Воронина, Л.В. Жуковская, Д.М. Зиновьева, О.А. Идобаева, Л.В. Карапетян, Н.В. Ключева, Л. Б. Козьмина, Л.В. Куликов, М.В. Соколова, Н.В. Усова, П.П. Фесенко, Р.И. Шамионов, О.С. Ширяева, А.В. Юревич и др.

Методика Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко (Шевеленкова, Фесенко, 2005) позволяют выявить два вида психологического благополучия: идеальное

благополучие и актуальное благополучие. Если первое понятие выступает как идеальная оценка желаемого будущего, то второе - актуальное благополучие - опосредовано многими объективными факторами: особенностями социализации личности, культурными традициями, условиями среды. Заметим, что актуальное благополучие выступает как временный контент, действующий по принципу «здесь-и-сейчас», когда реальность сравнивается с оценкой своего прошлого опыта.

Идеальное благополучие мы рассматриваем как индивидуальный персонифицированный уровень личностного потребностного будущего. При наложении образа потребностного будущего (идеальное благополучие) на реальный уровень благополучия мы замечаем, что личностное ощущение благополучия/неблагополучия может изменяться.

Результаты исследований Е. Р. Исаевой (Исаева, 2012) позволили создать собирательный образ или групповой портрет обучающегося высшей школы. При высокой личностной тревожности у студентов отмечается:

- низкая стрессоустойчивость;
- высокий уровень принятия себя («доволен собой»);
- сформированность высоких запросов при отсутствии способов и навыков разрешения проблем;
- желание ставить свои интересы выше интересов других людей и готовность их отстаивать;
- стремление к независимости и самостоятельности при нежелании продумывать последовательность своих действий;
- беспечность, импульсивность, склонность к необдуманным поступкам («живет одним днем»);
- снижение механизмов саморегуляции;
- малореалистичность планирования.

К факторам психологического благополучия (Самохвалова, Шипова, Вишневская, 2022) относят четыре основных критериальных индикатора:

- «благополучие как цель»;

- «благополучие как деятельность»;
- «благополучие как контроль»;
- «благополучие как автономность».

Обучение студента в эпоху цифрового континуума логично связано с социальным контекстом личностных потребностей: при удовлетворении потребностей личности уровень психологического благополучия повышается. Если в процессе тьюторского сопровождения ожидания личности удовлетворяются не в полной мере, то уровень дискомфорта и тревожности повышается, а уровень субъективного благополучия снижается. Таким образом, образовательная среда вуза в значительной степени способна влиять на реализацию базовых психологических потребностей личности, связанных с психологическим благополучием и комфортом.

Результаты исследования

Актуальным направлением стало сопровождение студентов на всех этапах независимой оценки компетенций, что потребовало разработки новых подходов к деятельности тьютора (Ганичева, Любченко, Каитов, 2018). Модель, разработанная А.Н. Ганичевой и О.А. Любченко «Тьютор – «Студент» – «Руководитель ОП» – «Ответственный за этап сертификации» на этапе процедур независимой оценки компетенций студентов, имеет несколько логично взаимосвязанных блоков: целевой, методологический, содержательный (представлен поэтапно), организационно-деятельностный, оценочно-результативный.

Целевой блок является базовым фундаментом модели, т.к. ориентирован на общую цель модели и подгруппу промежуточных целей каждого из этапов. Общая цель - формирование профессиональных компетенций студентов в триаде на этапе процедур независимой оценки компетенций студентов по дисциплинам отраслевой подготовки в процессе обучения и организации самостоятельной работы по нивелированию выявленных образовательных дефицитов.

- Цель достигается путем выполнения задач каждого этапа и предполагает:
- формирование навыков самоанализа (под руководством тьютора);

- формирование навыков самоорганизации и саморазвития (совместно с тьютором и руководителем ОП);

- формирование профессиональной направленности личности и устойчивой профессиональной мотивации, позволяющей выстраивать вектор профессионального самоопределения (под руководством тьютора);

- процесс формирования профессиональной направленности личности и компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности – он формируется в процессе прохождения различных видов практики и изучения учебных дисциплин, в которых встроен модуль саморазвития (под руководством тьютора и курированием руководителя ОП).

Методологический блок представлен методологическими подходами полипарадигмальный, компетентностный, личностно-ориентированный, системный, деятельностный, синергетический и др.) и соответствующими принципами: самостоятельности, непрерывности, последовательности, системности, открытости, доступности, наглядности, сознательности, межпредметности, осознанности, активности и др.

Содержательный блок включает следующие структурные компоненты:

- мотивационно-личностный компонент характеризует мотивационные механизмы и ценностные ориентации, осознанность своей миссии в педагогической профессии и готовность к личной ответственности в выборе средств, форм и технологий организации образования воспитанников;

- когнитивно-технологический компонент характеризует процесс освоения профессиональных знаний, а на их основе формирование профессиональных умений и навыков организации целостного образовательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Организационно-деятельностный блок включает анализ организационно-педагогических условий и содержит несколько компонентов:

- процессуальный компонент состоит из возможности на основе полученных профессиональных знаний, продемонстрировать профессиональные умения и навыки качественно выполнять профессиональные действия на

практике;

- рефлексивный компонент характеризует способность студентов самостоятельно осуществлять самоанализ и рефлексию сформированных профессиональных компетенций. Рефлексивный компонент направлен на критичное осознание студентом личной успешности/неуспешности в ходе организации самостоятельной профессиональной деятельности;

- проектировочно-деятельностный компонент связан с планированием форм самоорганизации и самореализации выявленных проблемных зон (реперных точек) в формировании профессиональных компетенций. Таким образом у студента формируется личный профессиональный план саморазвития профессиональных компетенций.

Оценочно-результативный блок определяет эффективность формирования профессиональных компетенций и включает следующие компоненты:

- диагностический компонент характеризует оценку уровня развития и формирования профессиональных компонентов (осуществляется совместно с тьютором и руководителем ОП);

- корректирующий компонент позволяет вносить после рефлексии выявленных проблемных зон какие-либо изменения в процесс дальнейшего формирования профессиональных компетенций студентов;

- оценочный компонент дает оценку результатов всех этапов работы и ответственности в триаде «тьютор-студент-руководитель ОП».

Критерии успешности формирования профессиональных компетенций студентов:

- мотивационно-ценностный критерий отражает ценностное отношение к самостоятельной ориентировочной деятельности; осознание значимости данного вида деятельности для профессионального становления личности;

- технологический критерий выражен в осознании способов организации проектировочной деятельности;

- когнитивный критерий проявляется в наличии теоретических знаний и способности их практического применения в самостоятельной

профессиональной деятельности;

- оценочный критерий отражает оценку полученных результатов по уровням (репродуктивный; продуктивный; творческий (эвристический)).

Таким образом, в рамках полипарадигмального подхода психологическое благополучие представляет собой многофакторное интегральное системное состояние личности, которое отражает восприятие и оценку человеком своей самореализации с точки зрения пика его потенциальных возможностей.

Заключение

Все вышесказанное позволяет прийти к следующим выводам:

1. Системный анализ психолого-педагогической литературы доказывает возможность сосуществования разных педагогических парадигм в одну историческую эпоху или в рамках одной образовательной системы позволяет рассматривать полипарадигмальный подход в трактовке феномена благополучия.

2. Сохраняющийся интерес к позитивной психологии влияет на разработку инструментарий для диагностики уровня субъективного благополучия и увеличение научных исследований по проблематике психологического благополучия личности.

3. Психологическое благополучие является многомерным феноменом, отражающим:

- состояние удовлетворенности различными жизненными показателями и субъективным ощущением счастья (Н. Брэдберн); как синоним «счастья» (И. Бонивелл);

- степень удовлетворенности собой и собственной жизнью (К. Рифф);

- реализованность потребностей, выражающихся в ощущении счастья, удовлетворённости собой и своими достижениями (П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова и др.);

4. В результате реформ и инноваций вопросы психологического благополучия студентов вуза становятся «лакмусовой бумажкой» всей цифровой образовательной среды современной системы высшего образования, и, как

результат – одним из ведущих факторов удовлетворения базовых потребностей личности. Психологическое благополучие студентов связано с поиском качественно новых подходов к организации обучения в цифровой среде современного вуза.

5. Психологическое благополучие тесно связано с положительным восприятием будущего и настоящего и значительно меньше - с положительным восприятием прошлого. Полифункциональная деятельность тьютора с позиции полипарадигмального подхода является многовекторной и многоэтапной, обеспечивающей создание комфортных условий психологического и цифрового благополучия студентов на этапе их профессиональной подготовки.

Дальнейшее изучение проблем психологического благополучия студентов в разные этапы цифровизации представляется нам значимой и актуальной задачей. Перспективой дальнейшего этапа исследования является реализация представленной модели тьюторского сопровождения по обеспечению психологического благополучия студентов в контексте полипарадигмального подхода, что рассматривается как важное условие профессионального становления личности студента в образовательном пространстве высшей школы.

Литература

1. Бонивелл, И. (2009) Ключи к благополучию. Что может позитивная психология. М.: 192.
2. Ганичев, Д.П. (2025) Психологическое благополучие студентов в цифровом континууме современного образования. *Вестник МИТУ-МАСИ*. 2. 21-27.
3. Ганичева, А.Н., Любченко, О.А., Каитов, А.П. (2018) Коворкинговые пространства: плюсы и минусы инновационных практик. *«Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: сборник статей*. Минск, 124-128.
4. Ганичев, Д. П. (2023) Организация образовательного процесса в высшей школе в условиях цифровой турбулентности. *Шамовские педагогические чтения: сборник научных статей*. М.: 187-190.

5. Зотова, О.Ю. (2017) Психологическое благополучие личности. Екатеринбург, 305-310.
6. Исаева, Е.Р. (2012) Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса. *Медицинская психология в России*, 2012, 4 (15).
7. Исаева, О.М., Акимова, А.Ю., Волкова, Е.Н. (2022) Опросник благополучия PERMA-Profilер: апробация русскоязычной версии. *Социальная психология и общество*, 2022, 13, 3, 116-133.
8. Каитов, А.П. (2023) Позитивная профессиональная мотивация бакалавров педагогического образования: структурно-содержательные характеристики и методики диагностики. *Бизнес. Образование. Право*. 2023, 3 (64). 413-420.
9. Карапетян, Л.В., Глотова, Г.А. (2020) Внутреннее благополучие человека. Екатеринбург, 199.
10. Прикот, О.Г. (2003) Цифровое благополучие в образовательной среде метамодерна. Получено с: <https://edpolicy.ranepa.ru/cifrovoye-blagopoluchie-persony-v-obrazovatelnoj-ekosisteme-metamoderna-p-2>
11. Савенков, А.И., Воропаев, М.В., Зиновьева, Т.И., Любченко, О.А. (2025) Факторы субъективного благополучия и школьной тревожности современных младших школьников. М.: 109.
12. Самохвалова, А.Г. Шипова, Н.С., Тихомирова, Е.В., Вишневская, О.Н. (2022) Психологическое благополучие современных студентов: типология и мишени психологической помощи. *Консультативная психология и психотерапия*. 2022, 30, 1, 29-48.
13. Селигман, М. (2010) В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день. М.: 320.
14. Серезкина, А.Е. (2024) Внедрение искусственного интеллекта в практику высшей школы. 3 (59). Получено с: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-iskusstvennogo-intellekta-v-praktiku-vysshey-shkoly>.

15. Старикова, О.Г. (2011) Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход. Автореф... дисс. док. пед. наук. Краснодар, 2011, 48.
16. Шамионов, Р.М., Бескова, Т.В. (2018) Методика диагностики субъективного благополучия личности. *Психологические исследования*, 2018, 11 (60), 8.
17. Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, Т.П. (2005) Психологическое благополучие личности. *Психологическая диагностика*. 2005, 3, 95-121.
18. Boniwell, I. (2006) Positive psychology in a nutshell. L.: PWBC.
19. Bradburn, N.M. (1969) The structure of psychological well-being. Aldine, 1969.
20. Diener, E. (2003) What is positive about positive psychology: The curmudgeon and Pollyanna. *Psychological Inquiry*. 2003, 14, 2, 115-120.
21. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008) Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology*. 2008, 49, 3, 182.
22. Lyubchenko, O.A., Vorovshchikov, S.G. (2020) The idea of an infrastructure project for network interaction of educational organizations of general and higher education. *Theory and practice of project management in education: horizons and risks*: M.: 71-77.
23. Ryff, C. (1989) [Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being](#). *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 57.
24. Ryff, C. D., Singer, B. (1998) Human Health: New Directions for the Next Millennium. *Psychological Inquiry*. 1998, 9, 69-85.
25. Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 2000, 55, 1, 5-14.



УДК 37.017.7

ЭВОЛЮЦИЯ ТЕОРИИ КОЛЛЕКТИВА В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Майер А.А.

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания»,

г. Москва

maier@institutdetstva.ru

Житнякова Н.Ю.

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания»,

г. Москва

zhitnyakova@rambler.ru

Аннотация. Представлены основные позиции теории коллектива в практике современного дошкольного образования. Осуществлен ретроспективный анализ концепта «коллектив» применительно к теории и практике дошкольного воспитания, свидетельствующий о непреходящей ценности и продуктивной установке воспитания детей в условиях совместной деятельности и общения со взрослым и сверстниками, взаимодействия в разновозрастном коллективе. На основе проведенного анализа выделены устойчивые признаки детского коллектива в традициях дошкольного воспитания: руководящая роль взрослого (педагога), установка на взаимодействие, взаимоотношения сотрудничества на основе дружбы и

¹ Статья подготовлена в рамках реализации научно-исследовательской работы «Профилактика рисков дезинтеграции и конфликтов в сообществе сверстников на основе воспитания дружелюбия и коллективизма в дошкольном образовании» (регистрационный номер 1024072200003-3-5.3.1, код (шифр) научной темы, присвоенной учредителем (организацией) IMLY-2025-0010).

взаимопомощи, формирование детско-взрослого сообщества, наличие традиций и устойчивых правил и норм совместной деятельности и общения.

С опорой на традиции дошкольной педагогики проведен анализ современных установок федеральных документов в дошкольном образовании (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Федеральная образовательная программа дошкольного образования), ориентированных на решение задач социально-коммуникативного развития и формирования социальных отношений детей.

В условиях современного дошкольного образования выделены практики, направленные на поддержание детского сообщества с учетом выявленных существенных признаков коллектива. Теория и практика позитивной социализации детей в детском саду, формирование детской общности, развитие детского разновозрастного сообщества отражают основные установки развития детского коллектива. В то же время отмечено, что существующие практики нуждаются в обогащении традициями и опытом, направленным на формирование детского коллектива, что служит средством профилактики дезинтеграции и конфликтов в детской среде на основе воспитания таких качеств как дружба и взаимопомощь в сообществе сверстников.

Ключевые слова: детское сообщество, дошкольное образование, дружелюбие, взаимопомощь, дезинтеграция, коллектив, коллективизм.

THE EVOLUTION OF COLLECTIVE THEORY IN THE PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATION

Mayer A.A.

doctor of Pedagogical Sciences, professor,

Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing,

Moscow

maier@institutdetstva.ru

Zhitnyakova N.Y.

candidate of Pedagogical Science,

Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing,

Moscow

zhitnyakova@rambler.ru

Annotation. The article presents the main positions of the theory of the collective in the practice of modern preschool education. A retrospective analysis of the concept of "collective" in relation to the theory and practice of preschool education is carried out, indicating the enduring value and productive attitude of raising children in the conditions of joint activities and communication with an adult and peers, interaction in a mixed-age group. Based on the analysis, stable features of a children's collective in the traditions of preschool education are identified: the leading role of an adult (teacher), an attitude towards interaction, cooperative relationships based on friendship and mutual assistance, the formation of a child-adult community, the presence of traditions and stable rules and norms of joint activities and communication. Based on the traditions of preschool pedagogy, an analysis of modern guidelines of federal documents in preschool education (the Federal State Educational Standard of Preschool Education, the Federal Educational Program of Preschool Education) is carried out, aimed at solving the problems of social and communicative development and the formation of social relations of children. In the conditions of modern preschool education, practices aimed at maintaining the children's community are identified, taking into account the identified essential features of the team. The theory and practice of positive socialization of children in kindergarten, the formation of a children's community, the development of a children's community of different ages reflect the main guidelines for the development of a children's team. At the same time, it is noted that existing practices need to be enriched with traditions and experience aimed at forming a children's team, which serves as a means of preventing disintegration and conflicts in the children's environment based on the education of such qualities as friendship and mutual assistance in the peer community.

Keywords: children's community, preschool education, friendliness, disintegration, collective, collectivism.

Проблема формирования коллектива представляет интерес для специалистов из различных сфер, которые изучают развитие и поведение человека в обществе: социология, психология, педагогика, политология, антропология. В социологии изучают преимущественно трудовой коллектив, в психологии – группы людей, находящихся в непосредственном взаимодействии, в педагогике – организованные общности детей и взрослых, в политологии – проблемы участия гражданских коллективов в политических процессах, в антропологии изучают уникальность групп, взаимодействие в группах и отдельных групп между собой.

В современных исследованиях в области дошкольного образования, педагогики и психологии детский коллектив рассмотрен сквозь призму формирования межличностных отношений (С.А. Мурикова) групповой самооэффективности (К.В. Авдеева), организации совместной деятельности (Т.Д. Савенкова).

Обращение к теме исследования обусловлено непреходящим значением и ролью коллектива в развитии детской личности. Личностное развитие выражается в становлении детского самосознания, которое является во многом отражением общественного сознания и проявляется в отношении к окружающему миру, другим людям, себе. Социализация в этой связи может быть рассмотрена как интеграция и индивидуализация ребенка на основе социальных отношений в процессе освоения культуры, приобщения к традиционным ценностям, усвоения норм и правил поведения в обществе.

Цель исследования состоит в анализе практики формирования детского коллектива в современном дошкольном образовании с опорой на традиции воспитания коллективизма в отечественной педагогике.

Коллектив как динамичная и развивающаяся система имеет отличительные черты в зависимости от возрастного состава его членов. Важное значение в развитии личности, навыков взаимодействия и основ коллективизма имеет период дошкольного детства. У ребенка постепенно расширяется круг

общения. Период дошкольного детства можно назвать периодом становления социальной сущности человека: в процессе овладения социокультурным опытом ребенок вступает во взаимодействие с окружающим миром, который познает через отношения между людьми, взаимодействуя со взрослыми и сверстниками. Деятельность и общение являются основными формами организации детской активности, которые не могут развиваться без взаимодействия в детском сообществе. В период дошкольного детства отдельные коллективности только начинают складываться в процессе совместного общения в играх, на занятиях, в труде.

В истории отечественной дошкольной педагогики уникальным явлением можно назвать Всероссийские съезды по дошкольному воспитанию, которые прошли в 1919, 1921, 1924 и 1928 годах, на которых поднимались вопросы, связанные с созданием общественной образовательной системы, формированием социальной среды для решения задач гармонического развития личности ребенка.

В теории детского коллектива в традиционной педагогике в разные исторические периоды по-разному ставился вопрос о влиянии коллектива на развитие личности ребенка. В трудах Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского приоритетные задачи развития детей решались сквозь призму коллективообразования. Особое внимание к личностному развитию уделялось в исследованиях Н.Ф. Виноградовой, С.А. Козловой, Б.Т. Лихачева, А.В. Петровского, В.А. Петровского и др.

Следует отметить, что указанные приоритеты не определялись как взаимоисключающие, скорее, исследователи акцентируют внимание на ведущих факторах и механизмах развития личности ребенка в дошкольном детстве. В этой связи закономерным является интерес исследователей к формированию у детей качеств, способствующих интеграции детей в сообщество сверстников: взаимопомощи и самостоятельности (Л.А. Пеньевская), организованности и дисциплинированности (Е.Ю. Демурова и А.В. Суровцева), ответственности (К.А. Климова), трудовой направленности (Я.З. Неверович), бережливости (Р.И.

Жуковская) и др.

Первые исследователи детского коллектива подчеркивали в качестве существенных его признаков длительность связей, общность среды, наличие организационного начала в коллективной жизни (Аркин, 1927, с. 6), совместный образ жизни, чувство общности, стремление детей решать совместно задачи, согласовывать свои интересы и желания друг с другом (Гогоберидзе, Солнцева, 2018, с. 55).

В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, Р.И. Жуковская, Л.А. Пеньевская придавали большое значение роли воспитателя в целенаправленном педагогическом воздействии, направленном на «те навыки и привычки поведения, начала тех личностных качеств, которые определяют характер взаимоотношений ребенка с другими людьми, и тем самым создает предпосылки развития коллективизма» (Нечаева, Маркова, Жуковская, Пеньевская, 1968, с. 3).

Для определения существенных признаков детского коллектива важны характеристики малой или контактной группы (Г.М. Андреева), социально-психологической общности, детского общества (А.П. Усова). Общность и взаимосвязь детей в коллективе всегда проявляется в личностных отношениях детей друг к другу.

В.В. Абраменкова определяет межличностные отношения в детстве как субъективно переживаемые связи между детьми в процессе межличностного взаимодействия (общения) и реализации совместных действий (совместной деятельности) (Абраменкова, 2014).

В традиционной методике дошкольного воспитания определены пути и средства коллективообразования (Буре, Островская, 1985):

- побуждение детей и поощрение даже самых незначительных стремлений к общению друг с другом;
- проявление внимания, чуткости, сопереживания, заботы к окружающим взрослым и сверстникам;
- насыщение детской жизни событиями и общими делами, объединение в совместной деятельности;

- создание условий для желания подражать, приводя примеры товарищеских проявлений одних детей к другим;
- воспитание организованности, общительности, отзывчивости, щедрости, доброжелательности, то есть качеств, которые помогают вращению в общество сверстников;
- воспитание чувства ответственности перед коллективом за свое поведение;
- поощрение детской дружбы, основанной на равенстве, отзывчивости, стремлении помочь друг другу, выручить товарища;
- создание условий для стремления у детей быть примером для других, и чтобы дружба между отдельными ребятами внутри детского коллектива принимала общественную направленность;
- обогащение представлений детей о коллективизме примерами из жизни.

Отметим, что формирование коллектива в традициях дошкольной педагогики никогда не отменяло, но всегда подчеркивало важность индивидуализации детского развития и внимание к уникальности личности каждого ребенка. Данный факт подтверждает традиции отечественного образования, связанные с акцентом на раскрытие индивидуальности в коллективе и рассмотрением коллектива как питательной среды личностного развития. Реализация данной установки по мысли исследователей «требует создания каждому ребенку условий для активного и разнообразного общения со сверстниками, накопления каждым воспитанником личного, нравственного опыта взаимодействия с другими детьми» (Гогоберидзе, Солнцева, 2018, с. 55).

В ряде исследований представлены средства формирования коллективных взаимоотношений детей, которые учитывают индивидуальность ребенка. Данные средства направлены как на обогащение и осознание ребенком эмоционального опыта, так и на учет индивидуальных склонностей детей к отдельным видам деятельности (Кудрявцева, 2005). При этом исследователи отмечают приоритет воспитательных целей над образовательными и важность

опоры на индивидуальное развитие ребенка в процессе формирования детского коллектива (Там же).

Анализ теории и практики дошкольного образования с учетом традиций отечественной педагогики позволяет определить сущностные характеристики детского коллектива, к которым отнесены следующие позиции:

- объединение детей в рамках общей деятельности и общения;
- руководство взрослого;
- наличие признаков самоорганизации;
- эмоциональные отношения (привязанности и предпочтения).

В отечественной дошкольной педагогике выделены определенные периоды становления и формирования детского коллектива.

Первый период можно охарактеризовать как период адаптации, когда с первых дней жизни у ребенка развивается потребность в эмоциональном контакте и социальной связи с окружающими. Фактически ко второму году жизни ребенок проявляет интерес к сверстникам и контактам с ними.

Ближе к трем годам у детей возникает осознанная потребность в сообществе сверстников, появляется избирательность в контактах и общность интересов в рамках организуемой взрослыми деятельности.

Начиная с пятого года жизни, ребенок проявляет высокую социальную активность, что сказывается на широте и плотности контактов со сверстниками, включении ребенка в разновозрастное детское сообщество. Становление опыта совместной деятельности способствует развитию дружелюбия, открытости и доверительности, становлению чувства принадлежности к коллективу, дружеского общения, проявлению внимания к старшим и заботы о младших, бережного отношения к вещам и игрушкам.

Коллективные взаимоотношения развиваются в процессе формирования детских малых контактных групп (3-6 человек), объединенных общей деятельностью под руководством взрослого. Появляется автономная групповая деятельность, регулируемая детьми. При этом отмечается неустойчивость детского объединения, частая сменяемость состава детей в контактной группе,

короткое время существования детского объединения. Следует отметить, что коллективообразующими факторами на данном этапе являются организующая роль взрослого и возникновение общей цели в рамках совместной деятельности детей.

На шестом году жизни деятельность детей чаще принимает коллективный характер, возникают первые устойчивые детские сообщества. Такие сообщества отличаются расширенным составом детей (до 8-10 человек), более длительным временем существования, по сравнению с предыдущим периодом развития коллектива. В рамках общей деятельности происходит принятие общей цели, распределение ролей, установление правил взаимодействия, что способствует развитию самостоятельности детей, проявлению лидерских и организаторских умений, обогащению опыта совместной деятельности и общения, становлению саморегуляции как на индивидуальном, так и групповом уровнях. В старшем дошкольном возрасте ребенок приобретает опыт взаимной поддержки, умение действовать сообща, что позитивно сказывается на формировании таких качеств как дружелюбие, готовность помочь.

На седьмом году жизни отмечается самостоятельность детей в создании детских сообществ, автономизации детских объединений при условии косвенного участия взрослого в руководстве и организации совместной детской деятельности. У детей развита способность к оценке собственного поведения и поведения сверстников, саморегуляция индивидуальных и групповых действий, готовность включаться в общую деятельность в новых условиях с новым составом ее участников. Чувство принадлежности к коллективу выражается в совместных переживаниях детей за одного из своих товарищей, в учете мнений и оценок коллектива, в проявлении чувства гордости за совместные достижения.

Ряд исследователей дополняют направленность ребенка на коллективное взаимодействие такими характеристиками как стремление к другим людям, отношение к ним, способность отказаться на какое-то время от личных устремлений ради принятия сверстником, группой сверстников или взрослыми. (Потапенко, 1992). Для формирования коллективистической направленности

важными условиями являются установка на удовлетворение потребностей детей в деятельности, познании, общении, обеспечение эмоционального комфорта в группе сверстников, объединение детей в совместной деятельности по интересам и предпочтениям (Буре, 2006).

Обзор современных исследований свидетельствует об устойчивом научном интересе к изучению детского коллектива. Основными факторами в его становлении и развитии в дошкольном детстве выступают коллективные взаимоотношения со сверстниками, возникновение внеситуативно-личностной формы общения, развитие сюжетно-ролевой игры (Рубинчик, 2015). Развитие детского коллектива связывается с детскими отношениями – дружбой, взаимопомощью (Зотова, Умерова, 2017), выражающихся как на уровне эмоциональной привязанности, так и действий, и поступков детей (Маркова, 1991).

Представленные направления учтены в требованиях к разработке и реализации образовательных программ дошкольного образования. В рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) вопросам коллективной деятельности уделяется внимание в части создания условий, адекватных социальной ситуации развития детей и возрастным особенностям дошкольного возраста. К таким условиям отнесены:

- учет сложившихся традиций в группе детей; организация совместной деятельности детей;
- установление правил взаимодействия детей посредством поддержки доброжелательных отношений между детьми;
- профилактика конфликтных ситуаций; развитие умений работать в группе сверстников.

Особое место совместной деятельности и взаимоотношениям между детьми отводится в рамках социально-коммуникативного развития ребенка в дошкольном образовании. Такая работа со стороны педагога включает решение задач по развитию общения со взрослым и сверстниками, формированию

готовности к совместной деятельности и сотрудничеству, чувства принадлежности к сообществу детей, воспитанию гуманных чувств и отношений.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее – ФОП ДО) детализировано содержание образовательной деятельности в соответствии с установками ФГОС ДО, что отражается в задачах социально-коммуникативного развития. В частности, в образовательной работе с детьми старшего дошкольного возраста такими задачами выступают:

- поддержка педагогом интереса детей к отношениям и событиям в коллективе, согласованию действий между собой и заинтересованности в общем результате совместной деятельности;
- формирование умений детей вырабатывать и принимать правила взаимодействия в группе, понимания детьми последствий несоблюдения принятых правил.

Сфера социальных отношений детей, проектируемая в рамках ФОП ДО предполагает интеграцию ребенка в качестве члена детского коллектива. Такая позиция ребенка выражается в чувстве принадлежности к группе, умении взаимодействовать со сверстниками в рамках совместной деятельности и общения, учитывая при этом собственные возможности и возможности сверстников.

В ФОП ДО выделены следующие условия, которые обеспечивают интеграцию ребенка в коллективе:

- принятие общей цели;
- умение договариваться о способах деятельности и материалах;
- установление взаимоотношений в процессе общего дела (внимательность детей друг к другу, проявление интереса в достижении результата, выражение собственного отношения к результату и взаимоотношениям).

В основе коллективной деятельности лежат возможность самостоятельного разрешения детьми конфликтных ситуаций, уступок друг

другу, уточнения причин несогласия.

В то же время по итогам анализа программных документов отметим, что в них представлены больше косвенные признаки коллектива, отражающие способы, формы взаимосвязанной детской деятельности – коллективное творчество, групповые работы, коллективные композиции, коллективная деятельность и т.д.

Обобщая представленные позиции в развитии детского коллектива в дошкольном образовании, отметим сложившиеся средства коллективообразования, к которым отнесены:

- совместная деятельность детей (игровая, творческая продуктивная, конструктивная, проектная, трудовая, двигательная, досуговая, волонтерская);
- общие яркие переживания, впечатления;
- общие правила и традиции.

Значимым в практике дошкольного образования является установка на личностное развитие детей в процессе взаимодействия со взрослым и сверстниками. Маркерами личностного развития применительно к социально-коммуникативному развитию и решению задач социального воспитания являются социальные чувства ребенка, такие как:

- симпатия;
- дружелюбие;
- доброжелательность;
- сочувствие;
- стремление поделиться чем-либо;
- желание вместе играть;
- стремление общими усилиями решить какую-либо задачу;
- радоваться за других.

Не менее важным для формирования детского коллектива являются в достижения в области межличностных отношений, к числу которых можно отнести следующие умения и навыки детей:

- договариваться;

- согласовывать свои действия;
- справедливо разрешать спор;
- слушать другого;
- оказывать разумную помощь;
- относиться к другим с доброжелательностью;
- проявлять объективность при оценке работы других.

Установка на формирование положительных, доброжелательных, коллективных взаимоотношений, представленная в программных документах, нуждается в конкретных практиках коллективообразования с учетом выявленных выше признаков.

Анализ существующих практик в деятельности инновационных площадок Института изучения детства, семьи и воспитания по выбранному направлению позволяет типологизировать практики современного коллективообразования по следующим признакам:

1. формы организации коллективной деятельности детей под руководством взрослых:

- волонтерское движение;
- детское объединение;
- театрализованная деятельность;
- праздники в детском саду;
- изобразительная деятельность;
- сюжетно-ролевые игры;
- спортивные командные игры;
- творческая мастерская и др.

2. средства коллективообразования:

- уклад образовательной организации;
- благотворительные и социальные акции;
- музейная педагогика;
- нейроигры;

- адвент-календарь;
- мягкие игровые материалы;
- полифункциональная среда;
- сотрудничество с семьей;
- танцевально-двигательная терапия и др.

3. способы коллективообразования:

- тимбилдинг;
- разновозрастное общение;
- взаимообучение;
- знакомство с профессиями;
- чтение художественной литературы;
- утренний круг;
- детский туризм;
- технология Open Space;
- здоровьесберегающие технологии и др.

Особое внимание практиков привлекают технологии эффективной социализации детей Н.П. Гришаевой: «Клубный час», «Ситуации месяца», «Развивающее общение», «Ежедневный рефлексивный круг», «Дети – волонтеры» (Гришаева, 2017), поскольку позволяют учитывать большинство выделенных существенных признаков коллектива, а, главное, учитывают, как индивидуальное развитие детей, так и ориентацию на общегрупповую деятельность в разновозрастном детском сообществе.

Рассмотрение теории коллектива сквозь призму ретроспективного анализа концепта «коллектив» свидетельствует о непреходящей ценности и продуктивной установке воспитания детей в условиях совместной деятельности, общения со взрослым и сверстниками, взаимодействия в разновозрастном коллективе. Вместе с тем, коллектив рассматривается как питательная среда личностного развития. Закономерным является важность формирования у детей дошкольного возраста с одной стороны, социальных чувств, с другой, умений и

навыков межличностных отношений. Чувство принадлежности к группе, умения взаимодействовать со сверстниками в рамках совместной деятельности и общения служит средством профилактики дезинтеграции и конфликтов в детской среде. Установка на формирование положительных, доброжелательных, дружественных коллективных взаимоотношений, представленная в программных документах, нуждается в конкретных практиках коллективообразования, адекватных социальной ситуации развития и возрастным особенностям дошкольного возраста при руководящей роли взрослого.

Список использованной литературы

1. Абраменкова, В.В. (2014) Социальная психология детства. М.: Инфра-М, 86 с.
2. Авдеева, К.В. (2021) Формирование групповой самоэффективности в условиях осуществления совместной деятельности у детей дошкольного возраста. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021. Получено с <https://mir-nauki.com/PDF/50PSMN421.pdf>
3. Акимова, Ю.А. (2015) Психолого-педагогическая экспертиза игрушки как условие когнитивно-личностного развития ребенка. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*. 2015, 1 (31), 8-18.
4. Андреева, Г.М. (1998) Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 376 с.
5. Аркин, Е.А. (1927) Об изучении детского коллектива. М.: Новая, 467 с.
6. Буре, Р.С., Островская, Л.Ф. (1985) Воспитатель и дети: Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1985, 143 с.
7. Гогоберидзе, А.Г. (2018) Научная школа педагогического института дошкольного образования. Методология гуманитарного исследования современного детства. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2018, 7, 50-60.

8. Гришаева, Н.П. (2017) Технологии эффективной социализации детей 3-7 лет: система реализации, формы, сценарии: методическое пособие. М.: Вентана-Граф, 320 с.

9. Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников: пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и родителей (2006). М.: Просвещение, 40 с.

10. Зотова, И.В. (2019) Особенности социальной интеракции детей дошкольного возраста в детском коллективе. Проблемы современного педагогического образования, 1(65), 132-136.

11. Зотова, И.В. (2017) Особенности межличностных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. *Наука, техника и образование*. 2017, Т.2, 5 (35), 57-60.

12. Князева, О. Л., Стеркина, Р. Б. (1999) Я, ты, мы. Учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста. М.: Дрофа, ДиК, 128 с.

13. Кудрявцева, Е.А. (2005) Развитие индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в коллективных взаимоотношениях. Автореферат дис. ... доктора педагогических наук. М., 46 с.

14. Маркова, Т.А. (1991) Воспитание трудолюбия у дошкольников. М.: Просвещение.

15. Мурикова, С.А. (2020) Формирование межличностных отношений у детей дошкольного возраста. *Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции*. Саранск, 187-192.

16. Нечаева, В.Г., Маркова, Т.А., Жуковская, Р.И., Пеньевская, Л.А. (1968) Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. М.

17. Потапенко, Т.Б. (1992) Педагогические условия формирования коллективистической направленности личности старшего дошкольника. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. М., 16 с.

18. Российская Федерация. Мин-во образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом от 17 мая 2013 г. № 1155. Получено с <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

19. Российская Федерация. Мин-во просвещения. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ от 25 ноября 2022 года № 1028: зарегистрировано в Минюсте РФ 28 декабря 2022 г. № 74229. Получено с <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/>

20. Рубинчик, Ю.С. (2015) Коллективные взаимоотношения детей дошкольного возраста. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015, 8, 250-252.

21. Савенкова, Т.Д. (2020) Совместная деятельность дошкольников со сверстниками и взрослыми как средство позитивной социализации. *Вестник Тамбовского университета*. 2020. Т. 25, 186, 104-113.

22. Усова, А.П. (1976) Роль игры в воспитании детей. М.: Просвещение, 142 с.



УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ВХОЖДЕНИИ В
ВУЗОВСКУЮ СРЕДУ

Песков В.П.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

PeskovVP@mgpu.ru

Желнина К.В.

магистр,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Smirnovakv025@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального становления на этапе профессионального обучения в высшей школе, представлен обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме профессионального становления, выделяются работы посвященные формированию личности профессионала, анализируется роль, которая отводится профессиональному вузовскому обучению в контексте профессионального становления, анализируется что выступает в качестве предмета исследования профессионального вузовского обучения в различных отечественных исследованиях, далее дается характеристика высшего образования и тех изменений которые произошли с ним сегодня, а затем обосновывается актуальность изучения адаптации студентов к учебной среде высшего учебного учреждения, выделяется,

что целью данной статьи является изучение и обобщение существующих теоретических подходов к пониманию адаптации студентов при вхождении в вузовскую среду, ее механизмов, ключевых факторов, обеспечивающих успешность ее прохождения. В рамках проведенного теоретического обзора выделяются подходы различных отечественных и зарубежных ученых к феномену адаптации: как непрерывному процессу, как состоянию адаптивности, как системному явлению; как многогранному и многоуровневому процессу, отдельно акцентируется внимание на отечественных исследованиях, посвященных социально-психологической адаптации, далее проводится обзор исследований посвященных процессу адаптации студентов при вхождении в вузовскую среду, через выделение специфики изучаемых проблем, выделяются особенности процесса адаптации при обучении в вузе, в том числе особенности социально-психологической адаптации, адаптационные механизмы, ключевые факторы, обеспечивающие успешность ее прохождения, а также основные стрессоры, влияющие на дезадаптацию студента и уход из выбранной профессии.

Ключевые слова: адаптация, студенты, образовательная среда, высшая школа, профессионально становление.

FEATURES OF STUDENT ADAPTATION WHEN ENTERING THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Peskov V.P.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the

Department of Psychology

Institute of Pedagogy and educational psychology

Moscow City University

Moscow

vpeskov@bk.ru

Zhelkina K.V.

Master's degree

Institute of Pedagogy and educational psychology

Moscow City University

Moscow

Smirnovakv025@mgpu.ru

Annotation. The article considers the problem of professional development at the stage of professional training in higher education, provides an overview of domestic and foreign studies devoted to the problem of professional development, highlights works devoted to the formation of the personality of a professional, analyzes the role that is assigned to professional university training in the context of professional development, analyzes what acts as the subject of research of professional university training in various domestic studies, then gives a description of higher education and the changes that have occurred with it today, and then substantiates the relevance of studying the adaptation of students to the educational environment of a higher educational institution, it is emphasized that the purpose of this article is to study and summarize existing theoretical approaches to understanding the adaptation of students when entering the university environment, its mechanisms, key factors that ensure the success of its passage. Within the framework of the theoretical review, the approaches of various domestic and foreign scientists to the phenomenon of adaptation are highlighted: as a continuous process, as a state of adaptability, as a systemic phenomenon; as a multifaceted and multi-level process, special attention is paid to domestic studies devoted to social and psychological adaptation, then a review of studies devoted to the process of adaptation of students when entering the university environment is conducted, through the identification of the specifics of the problems studied, the features of the adaptation process during study at a university are highlighted, including the features of social and psychological adaptation, adaptation mechanisms, key factors that ensure the success of its completion, as well as the main stressors that affect the student's maladaptation and leaving the chosen profession.

Keywords: adaptation, students, educational environment, higher education, professional development.

Введение

Профессиональное обучение является одним из этапов профессионального становления. Проблемой профессионального становления в отечественной психологии занимались различные ученые (М.Я. Басов, Е.М. Борисова, В.А. Бодрова, Э.Л. Голубева, К.М. Гуревич, Э.Ф. Зеер, П.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Г.П. Логинова, А.К. Маркова, В.С. Мерлин Л.М. Митина, Е.И. Рогов, И.П. Смирнов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, М.Р. Щукин и др.).

В то же время изучению того, как происходит формирование личности профессионала Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поварёнков и др.

Среди зарубежных исследований можно назвать работы выделенные в работе (Ткаченко Н.С., 2007), посвященные зависимости карьерного роста от организованности и практичности студентов в годы учебы, исследование Р.Р. Pintrich, направленное на выявление связи успеваемости с навыками самоорганизации, а также исследования (Т. Kariya, J. E. Rosenbaum, June A. Gordon) направленные на изучение проблемы снижения желания учиться при конкуренции трудоустройства.

Выделяя роль, которая отводится профессиональному вузовскому обучению А.Б. Каганов (Каганов, 1983) соотносит его с профессиональным становлением, в котором последовательно выделяются сменяющих друг друга этапы в рамках вузовского обучения.

Однако другие ученые рассматривают профессиональное становление не как кратковременный акт, включающий только период обучения в вузе, а как более многогранный, многоаспектный процесс, состоящий из различных стадий, этапов, фаз: Т.В. Кудрявцев (Кудрявцев, 1988), Э.Ф. Зеер (Зеер, 2003) - стадия; А.А. Деркач (Деркач, 2000) – этап; Е.А. Климов (Климов, 1998) – фаза.

Исследованию профессионального вузовского обучения, в контексте профессионального становления, посвящены работы А.К. Марковой (1996), С.Д. Смирнова (Смирнов, 2001), В.В. Андронатий (В.В. Андронатий, 2006), А.Н. Суховой и Ю.М. Кондратьева (Кондратьев, 2008), О.В. Игумновой (Игумнова, 2021), Т.А. Егоренко (Егоренко, 2023) и др.

В качестве предмета исследования профессионального вузовского обучения может выступать личность (С.Д. Смирнова, Т.А. Егоренко), межличностные отношения (А.Н. Сухова, Ю.М. Кондратьев), специфика педагогического взаимодействия в системе вуза (В.В. Андронатий), образовательный процесс (А.К. Маркова), индивидуально-типологические особенности обучающихся высшей школы (Б.В. Блинов, В.П. Петров), личность в цифровой среде дистанционного и онлайн-обучения (О.В. Игумнова) и др.

Актуальность изучения адаптации студентов к учебной среде в высших учебных заведениях по-прежнему представляет собой одну из важнейших задач современного образования.

Успех или неудача в этом процессе оказывают значительное влияние на формирование отношения студентов к учебному процессу и их будущей профессиональной карьере.

За последние годы система высшего образования претерпела значительные трансформации. Ключевым аспектом этих изменений стала необходимость подготовки специалистов, которые не только соответствуют современным требованиям рынка труда, но и стремятся к постоянному профессиональному росту.

Так О.В. Игумнова (Игумнова, 2021), характеризуя сегодняшний этап получения высшего образования, выделяет факторы определяющие основные изменения в высшем образовании: изменения требований работодателей к компетенциям своих сотрудников и к кандидатам на новые вакансии; обновление нормативно-правовой базы организации и реализации образовательной деятельности в Российской Федерации, активное использование ИТ-технологий в образовательной деятельности.

Таким образом, в современном высшем образовании возникает острая потребность в пересмотре подходов к формированию профессиональных компетенций будущих специалистов. Особое внимание уделяется вопросам профессионального самоопределения студентов, что является ключевым аспектом их дальнейшего развития.

Успешность этого процесса имеет фундаментальное значение не только для

индивидуального роста специалиста, но и для его будущей профессиональной траектории, а также для общественной значимости его деятельности.

Этот вопрос приобретает особую актуальность при подготовке специалистов в сфере помогающих профессий, включая психологию, где качество профессионального самоопределения напрямую влияет на эффективность последующей практической деятельности и социальную пользу.

В связи с этим требуется комплексный пересмотр критериев оценки профессиональной успешности и разработка новых подходов к формированию профессиональной идентичности будущих специалистов (Огарева, 2020).

О.В. Игумнова (Игумнова, 2021), исследуя процесс сопровождение профессионального становления обучающегося в высшей школе, приходит к выводу, что среди прочих проблем высшего образования, требуется усиление внимания к процессу адаптации к обучению в высшей школе.

Сложившаяся ситуация в системе высшего образования предъявляет новые жесткие требования как к процессу обучения, вузовской среде, так и к самому обучающемуся. Поэтому процессы социально-психологической адаптации студентов при поступлении высшую школу выходят на первый план, что обуславливается целым рядом объективных трудностей, которые могут вызвать стресс, снижение мотивации и ухудшение успеваемости, негативно влияя на удовлетворённость обучением и дальнейшее профессиональное развитие. Усиливает проблему и то, что процессы трансформирования личности студента при переходе к цифровой педагогике до сих пор мало изучены.

Проведенный нами теоретический анализ, позволяет прийти к заключению о том, что сегодня есть потребность в исследованиях, направленных на изучение социально-психологической адаптации студентов к изменившейся образовательной среде ВУЗа, для минимизации негативных последствий адаптационного периода и создании условий для эффективной интеграции студентов в новую образовательную среду и в будущую профессию, что позволит в свою очередь, разработать стратегию поддержки студентов на этапе профессионального обучения в высшей школе и предотвратить профессиональную дезадаптацию, а затем и

окончательный уход из профессии.

Цель исследования: изучить и обобщить существующие теоретические подходы к пониманию адаптации студентов при вхождении в вузовскую среду, ее механизмов, ключевых факторов, обеспечивающих успешность ее прохождения.

Результаты исследования

Остановимся на некоторых результатах проведенного нами теоретического анализа современных исследований, направленных на изучение феномена адаптации.

Анализ теоретического обзора исследований посвященных феномену адаптации выполненного О.И. Араповой (Арапова, 2023) позволил выделить первое использование данного термина физиологом Г. Аубертом в контексте ответной реакции органов чувств и анализаторов на измененные условия внешней среды. Кроме того, в ходе анализа были выделены разнообразные аспекты рассмотрения данного феномена в различных науках: физиологического как системы физиологических реакций организма, на изменения условий внешней среды – медицина и биология; философского выделяющего биологическую (приспособление организма к изменениям условий внешней среды) и социальную (взаимодействие человека с социумом) адаптацию.

На основании проведенного О.И. Араповой (Арапова, 2023) обзора мы выделяем подходы к адаптации различных ученых: Г. Спенсера (адаптация - как обретение равновесия между интеграцией и дифференциацией в обществе); Э. Дюркгейма, М. Вебера, Р. Хэнки (адаптация – как соотнесение себя с обществом); Т. Парсонса (адаптация – как соотношение индивида с социумом); Дж. Уотсона (адаптация – как соотношение человека со средой); Дж. Мид (адаптация – как соотношение человека с социальной средой); К. Роджерс (адаптация – как совершенствование личности в ходе социального взаимодействия); А. Маслоу (адаптация – как удовлетворение потребностей); Ж. Пиаже (адаптация – как процесс изменения личности и общества относительно друг друга); А.Н. Леонтьев, П.К. Анохин (адаптация – как целенаправленная деятельность личности в социуме); С.Л. Рубинштейн (адаптация – как развитие системы

межфункциональных связей; А. Адлера и К. Хорни (адаптации как системное явление, детерминированное внутренними и внешними факторами: аллопластическая или внешняя адаптация - как изменения в социуме и окружающей среде; и аутопластическая или внутренняя адаптация - как изменения во внутренней структуре личности); В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков (адаптации как системное явление, как многогранный и многоуровневый процесс между личностью и социумом).

Так в исследовании Л.П. Даниленко (Даниленко, 2020) показывается, что концепция социальной адаптации впервые появилась в социологии, благодаря исследованиям Г. Тарда, затем выделяется вклад А.А. Реана, подробно рассмотревшего феномен социальной адаптации и определившего в качестве него непрерывный процесс, в ходе которого индивид активно приспосабливается к социальным условиям.

В исследовании И.Н. Улыбышевой (Улыбышева, Березина, 2023) и З.И. Березиной (Улыбышева, Березина, 2023), с одной стороны, анализируются работы ученых психоаналитического направления, исследующие процесс адаптации с точки зрения защитных механизмов и выделяется вклад различных ученых этого направления: З. Фрейд - выделил два типа адаптации: аллопластическую и аутопластическую; Х. Хартманн - дифференцировал состояние адаптивности и процесс адаптации, приводящий к этому состоянию, выделил три возможных исхода взаимодействия человека и среды (человек адаптирует окружающую среду к своим функциям, адаптируется сам к среде или выбирает новую окружающую среду, которая для него более благоприятна), а также выделил две успешных формы адаптации: прогрессивную и регрессивную. С другой стороны, проводится анализ отечественных исследований, направленных на экспликацию феномена, адаптация, это работы: Ф.Б. Березина (Березин, 2008), рассматривающего адаптацию как выстраивание оптимальных отношений организма с окружающей средой; А.А. Налчаджяна (Налчаджян, 1965), понимающего под адаптацией социально-психологический процесс.

Опираясь на приведенный выше анализ, можно выделить, что феномен

адаптации авторы рассматривают его как непрерывный процесс, как состояние адаптивности, как системное явление; как многогранный и многоуровневый процесс. Характеризуя его как процесс они связывают его: со взаимодействием человека и среды (Хартманн, Уотсон, Березин); с активным приспособлением к социальным условиям: социуму, обществу, социальной среде, социально-психологическим явлениям (Парсонс, Мид, Дюркгейм, Вебер, Хэнки, Налчаджян, Реан); с совершенствованием личности в ходе социального взаимодействия (Роджерс); с иерархией потребностей и степенью их удовлетворения (Маслоу); с соотношением процессов аккомодации и ассимиляции личности (Пиаже); с целенаправленной деятельностью личности в социуме (Леонтьев, Анохин); с системой развития межфункциональных связей (Рубинштейн). Характеризуя его как системное явление, они связывают его с внутренними и внешними факторами (Адлер, Хорни, Гартман, Лазарус). Характеризуя его как многогранный и многоуровневый процесс между личностью и социумом (Зинченко, Слободчиков).

Изучением социально-психологической адаптации как отдельного вида занимались ряд отечественных исследователей, таких как А.А. Реан, Н.А. Ермоленко, Р.У. Исмаилов, Г.Н. Филонов и др.

Процесс адаптации студентов при вхождении в вузовскую среду представлен в исследованиях ученых, через изучение следующих проблем: переживание одиночества личности к условиям обучения в вузе (Улыбышева, Березина, 2023); особенности социально-психологической адаптации (Корнеева, Мальцева, 2022); адаптация к профессионально-педагогической деятельности (Макарова, 2005); психологический анализ трудностей адаптации (Александрович, Малютин, Сенокосов, 2015); особенностям адаптации к условиям обучения (В.В. Батколина, 2018); системному анализу психофизической и социальной адаптации (Battista, Pivetti, Melotti, Berti, 2022); динамике мотивационно-смысловых образов личности в процессе адаптации к учебе (Алексеева, 2017); адаптивные способности студентов педагогического вуза (Ren-Zhong Peng, Wei-Ping Wu, 2019) и др.

Опираясь на проведенный нами анализ выделим особенности процесса

адаптации к обучению в вузе.

Так в исследовании И.Н. Улыбышевой и З.И. Березиной (Улыбышева, Березина, 2023) выделяется, что она является сложным и многоаспектным процессом, состоящем из нескольких фаз, среди которых, более острой является фаза адаптации, охватывающая первые два года обучения, к особенностям которой относится ее продолжительность, имеющая различия в зависимости от индивидуальных особенностей студента. Среди которых, ученые выделяют: способности, психоэмоциональные установки и общее состояние здоровья. Авторы указывают, что традиционно период адаптации завершается к концу второго года обучения.

В исследованиях П.И. Александровича (Александрович, Малютин, Сенокосов, 2015) и И.Н. Улыбышевой и З.И. Березиной (Улыбышева, Березина, 2023) выделяются три стадии полной психологической адаптации: первоначальную (характеризующуюся знакомством с учебным заведением и стартом образовательного процесса - до двух недель), последующую (характеризующуюся погружением в образовательную среду и освоение её нормативных требований - до года), и заключительную (осознанное творческое совершенствование образовательного процесса).

А.О. Васильевой (Васильева, 2021) на основе анализа ряда исследований (Т.П. Браун, А.А. Вербицкого, Н.М. Голубевой, И.Н. Лычагина и др.) к особенностям адаптации в период обучение в высшей школе относятся следующие: первокурсники преимущественно фокусируются на социальной адаптации, тогда как старшекурсники переключаются на профессиональную. Примечательно, что успешное прохождение социальной адаптации создаёт прочную базу для последующего профессионального становления. Кроме того, А.О. Васильевой (Васильева, 2021) выделяются различные уровни адаптации: психологическая идентификация (полное принятие норм учебного заведения и активное участие в учебной деятельности), адаптация к учебной деятельности (внешнее соблюдение норм без глубокого внутреннего принятия и частичная вовлеченность) и психологическая дезадаптация (внутреннее сопротивление требованиям учебного

заведения при внешнем согласии). Далее А.О. Васильевой (Васильева, 2021) выделяется связь дезадаптации и тревожности студентов и показывается, что наилучшие результаты достигают студенты с умеренным уровнем личной тревожности.

Другой исследователь О.А. Андриенко (Андриенко, 2023) выделяя особенности процесса адаптации выделяет, что поступление в высшее учебное заведение и начало профессиональной подготовки могут спровоцировать кризис, которой либо приведет к укреплению профессиональной идентификации личности, либо к ее разрушению и к негативным переживаниям и поиску альтернативных путей профессионального развития. Кроме того, ученый к особенностям процесса адаптации относит строение включающее в себя последовательность из четырех ключевых этапов профессионального становления психолога: первый - начальный (специалист определяет свои профессиональные функции в конкретной ситуации); второй, когда происходит самоидентификация с профессиональной позицией (например, психологом в образовательной организации). Третий – когда происходит самоопределение в рамках специализации, и четвертый – самоопределение в профессии в целом.

В качестве разновидности процесса адаптации выделяется социально-психологическая адаптация к образовательной среде. К особенностям этого процесса отечественные исследователи (Верещагина, Дадагова, Успаева, 2024) относят сложность приспособления студентов к условиям высшего учебного заведения, его социальным нормам и требованиям; его многофакторность, наличием трудностей в межличностном взаимодействии между студентами, преподавателями и администрацией вуза.

Другие отечественные исследователи (Корнеева, Мальцева, 2022) делая акцент на ее особенностях, выделяют в качестве таковых: вовлечение студента в новый учебный и профессиональный коллектив, установление личных контактов и отношений с окружающими, сопоставление и согласование ценностей, моральных принципов и взглядов студенческой среды и нового участника. Еще одним аспектом социально-психологической адаптации, по мнению исследователей, является

ориентация большинства студентов не столько на образовательный процесс, сколько на его результаты.

В исследовании И.Н. Улыбышева (Улыбышева, 2022) к особенностям социально-психологической адаптации студентов педагогических направлений, относится переживание одиночества на уровне межличностных отношений. Что обуславливается отсутствием социальной роли, низким уровнем аттракции и аффилиации, и в свою очередь способствует формированию неадекватной личностной самооценки, неэффективному межличностному взаимодействию и как итог, к социальной изоляции.

В исследовании Д.И. Зенина (Зенин, 2024) показывается, что на социально-психологическую адаптацию особое влияние оказывает эмоциональная составляющая, детерминирующая стрессоустойчивость студентов, склонность к риску, способность находить жизненные ориентиры в кризисные периоды. По мнению ученого, к основным стрессорам, влияющим на дезадаптацию студента, можно отнести значительный объем информации, непривычная организация образования и контроля знаний. В некоторых случаях эти стрессогенные факторы превышают физиологические ресурсы организма, что приводит к снижению работоспособности и повышению тревожности, особенно среди первокурсников и сопровождается изменениями в организме и социальной сфере.

Далее, отдельно остановимся на ключевых факторах, определяющих успешность адаптации студентов к обучению в высшей школе.

В исследовании Д.И. Зенина (Зенин, 2024) выделяется особое влияние эмоциональной составляющей, детерминирующей стрессоустойчивость студентов, склонность к риску, способность находить жизненные ориентиры в кризисные периоды.

В работах отечественных ученых (Ельникова, Комлик 2022), (Верещагина, Дадагова, Успаева, 2024) выделяется роль жизнестойкости в социально-психологической адаптации студентов к вузу. Так О.Е. Ельникова и Л.Ю. Комлик, ссылаясь на исследования С. Мадди, С. Кобейса и Д.А. Леонтьева показывают, что жизнестойкость играет ключевую роль в сохранении

психологического равновесия и внутренних ресурсов специалистов помогающих профессий, выступая в качестве механизма преодоления неопределённости, фактора быстрого восстановления после стресса, защитного механизма для сохранения здоровья, средства адаптации к социальной изоляции. В итоге они приходят к выводу, что люди с развитой жизнестойкостью обладают рядом психологических преимуществ: адекватное восприятие реальности, убеждённость в ценности жизни, креативность в решении проблем, проактивная жизненная позиция (Ельникова, Комлик, 2022).

Таким образом, высокий уровень жизнестойкости даёт специалистам помогающих профессий возможность находить нестандартные решения в проблемных ситуациях, успешно справляться с неопределённостью и быстро адаптироваться к меняющимся требованиям современного общества.

В исследовании отечественных ученых (Огарева, Лик, Осипов, 2020) выделяется роль профессиональной идентичности в социально-психологической адаптации. Ученые показывают, что профессиональная идентичность выступает в качестве системы, состоящей из трёх взаимосвязанных компонентов: познавательного, мотивационного и ценностного, и обеспечивает профессиональную ориентацию личности и полную реализацию её потенциала, как в профессиональной сфере, так и в коллективе. Они приходят к выводу, что успешная профессиональная самоидентификация и осознание себя как специалиста определённой сферы обеспечивают не только эмоциональное равновесие и профессиональное развитие, но и выступают движущей силой для профессионального становления, роста и самосовершенствования.

Другой исследователь О.А. Андриенко (Андриенко, 2023) выделяет, что поступление в высшее учебное заведение и начало профессиональной подготовки могут спровоцировать кризис уже начавшейся профессиональной идентификации. Исследователь выделяет, что на этапе обучения в высшей школе, идентичность может либо укрепиться и стать частью личности, либо разрушиться, что может привести к негативным переживаниям и поиску альтернативных путей профессионального развития. Поэтому академические

достижения выступают важным индикатором профессионального развития и стремления к успеху в выбранной специальности, а также служат значимым критерием формирования профессиональной идентичности.

И.Н. Улыбышева (Улыбышева, 2022), характеризуя успешное прохождение процесса адаптации к обучению в вузе, указывает на то, что она детерминируется такими критериями, как наличие траектории профессиональной эффективности в выбранной сфере деятельности, формированием здоровьесберегающей тактики будущей профессиональной деятельности, формировании индивидуального педагогического стиля деятельности.

В исследовании отечественных ученых (Тимофеева, Солянкина, 2022) в качестве ключевого фактора, определяющего успешность адаптации студентов к обучению в высшей школе выделяется формирование профессионального образа или реалистичного представления о профессии, которое складывается из множества компонентов: теоретических знаний, практических навыков, целостной системы профессионально значимых качеств личности, норм и ценностей профессии, собственных профессиональных целей, мотивации к будущей деятельности.

Отдельно остановимся на исследованиях, выделяющих адаптационные механизмы. Так в работе М.В. Верещагиной, Е.Д. Дадаговой, Г.В. Успаевой (Верещагина, Дадагова, Успаева, 2024) мы находим указание на то, что адаптационные механизмы реализуются в трех основных направлениях: модификация окружающей среды для минимизации противоречий между личностными ожиданиями и нормами; трансформация функциональных систем, интересов и ценностных ориентаций в соответствии с требованиями новой социальной группы; комплексное объединение всех адаптационных процессов.

По их мнению, адаптация личности к различным видам деятельности предполагает фундаментальную перестройку и настройку различных составляющих человеческого организма. Этот процесс охватывает энергетические, информационные, личностные и операциональные компоненты,

а также системы саморегуляции личности как активного деятеля.

В контексте высшего образования авторы выделяют значимость психолого-педагогического сопровождения как действенного инструмента, способствующего социально-психологической и профессиональной адаптации студентов. Данный механизм играет важную роль в становлении личности и профессиональном развитии обучающихся (Верещагина, Дадагова, Успаева, 2024).

Анализ научных работ позволяет сделать вывод, что сопровождение в образовательной среде представляет собой комплексный и непрерывный процесс, направленный на всестороннее изучение, оценку, развитие и корректировку различных характеристик студента. Особое внимание уделяется когнитивным процессам, мотивационной сфере и эмоционально-волевой составляющей личности (Верещагина, Дадагова, Успаева, 2024).

Основной задачей психологического сопровождения, как считают исследователи, выступает создание условий для успешного приспособления первокурсников к вузовской среде в социальном и психологическом плане. Это, в свою очередь, формирует ключевые направления педагогической работы в высшем учебном заведении.

Заключение

К особенностям адаптации авторы относят ее сложность, многоаспектность, последовательность становления, фазность, стадийность, уровневое строение, наличие кризисов становления, прямая связь с профессиональным становлением и обратная связь с личностной тревожностью и переживанием одиночества на уровне межличностных отношений.

Характеризуя особенности социально-психологической адаптации к обучению в высшей школе, выделяют ее сложность; многофакторность; наличие трудностей в межличностном взаимодействии между студентами, преподавателями и администрацией вуза; вовлечение студента в новый учебный и профессиональный коллектив; установление личных контактов и отношений с окружающими, сопоставление и согласование ценностей, моральных принципов и

взглядов студенческой среды и нового участника, в некоторых случаях, приводящий к переживанию одиночества на уровне межличностных отношений; ориентация большинства студентов не столько на образовательный процесс, сколько на его результаты; влияние эмоциональной составляющей, детерминирующей стрессоустойчивость студентов, склонность к риску, способность находить жизненные ориентиры в кризисные периоды.

В качестве ключевых факторов, определяющих успешность процесса адаптации к обучению в высшей школе, ученые выделяют эмоциональную составляющую, жизнестойкость, наличие профессионального образа или реалистичного представления о профессии, профессиональная идентичность (самоидентификация), академические достижения, наличие траектории профессиональной эффективности в выбранной сфере деятельности, формированием здоровьесберегающей тактики будущей профессиональной деятельности, формировании индивидуального педагогического стиля деятельности; и наоборот, к основным стрессорам, влияющим на дезадаптацию студента, относят значительный объем информации, непривычная организация образования и контроля знаний.

Проведенный анализ показал, что адаптационные механизмы реализуются в трех основных направлениях: модификация окружающей среды для минимизации противоречий между личностными ожиданиями и нормами; трансформация функциональных систем, интересов и ценностных ориентаций в соответствии с требованиями новой социальной группы; комплексное объединение всех адаптационных процессов. В контексте высшего образования выделяется особая значимость психолого-педагогического сопровождения как механизма, как действенного инструмента, способствующего социально-психологической и профессиональной адаптации студентов и играющего важную роль в становлении личности и профессиональном развитии обучающихся.

Литература

1. Александрович, П.И., Малютин, А.Г., Сенокосов, Ж.Г. (2015) Психологический анализ трудностей адаптации. Рига: Издательство РижВВПКУ.
2. Алексеева, Г.Е. (2017) Междисциплинарный подход к анализу понятия социальная адаптация. *NovaInfo.Ru*. 2017, 2(60), 516–524. Получено с <https://novainfo.ru/article/11428>
3. Андриенко, О.А. (2023) Профессиональная идентичность студентов-психологов на этапе обучения в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2023, 12, 2(43), 7-10.
4. Андронатий, В.В. (2006) Диалектика педагогического взаимодействия в образовательной среде высшей школы. СПб: Наука.
5. Арапова, О.И. (2023) Феномен адаптации. Теоретический обзор. *Психология. Психофизиология*. 2023, 16, 3. 111–122.
6. Батколина, В.В. (2018) К вопросу об адаптации студентов к условиям обучения в университете. *Цивилизация знаний: российские реалии: Труды Девятнадцатой Международной научной конференции*. М., 1095-1100.
7. Березин, Ф.Б. (2008) Психическая и психофизиологическая адаптация человека. СПб.: Наука.
8. Блинов, Б.В., Петров, В.П. (1985) Некоторые особенности развития индивидуальных качеств в процессе вузовской подготовки специалиста. *Проблемы формирования профпригодности специалистов*, 23–27.
9. Васильева, А.О. (2021) Взаимосвязь факторов социально-психологической адаптации и адаптированности студентов к условиям вуза. *Межвузовский сборник научных трудов. Иркутский государственный медицинский университет*, 2021, 8, 60-67.
10. Верещагина, М.В., Дадагова, Е.Д., Успаева, Г.В. (2024) Психологическое сопровождение социально-психологической адаптации студентов-первокурсников в условиях педагогического вуза. *Известия*

Чеченского государственного педагогического университета Серия 2. Психологические и философские науки, 2024, 1(1), 19-31.

11. Даниленко, Л.П. (2020) Особенности социально-психологической адаптации студентов при вхождении в вузовскую среду. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки, 2020, 1, 101-109.*

12. Деркач, А.А. (2000) Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. М.: РАГС.

13. Егоренко, Т.А. (2023) Подходы к психологическим детерминантам профессионального становления педагога на этапе обучения в вузе. *Вестник практической психологии образования, 2023, 20(1), 8–17.*

14. Ельникова, О.Е., Комлик, Л.Ю. (2022) Жизнестойкость как компетентность профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. *Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий: материалы VIII Международной очно-заочной научно-практической конференции, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 45-49.*

15. Зеер, Э.Ф. (2003) Психология профессий. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга.

16. Зенин, Д.И. (2024) Особенности социально-психологической адаптации студентов с разной направленностью личности. *Вестник науки, 2024, 2, 5(74), 534-539.*

17. Игумнова, О.В. (2021) Профессиональное становление личности в условиях цифровизации высшего образования: постановка проблемы, *Профессиональное образование в России и за рубежом, 2021, 2 (42), 41-51.*

18. Каганов, А.Б. (1983) Рождение специалиста: профессиональное становление студента. Мн.: Изд-во БГУ.

19. Климов, Е.А. (2004) Введение в психологию труда: учебник. Москва: Издательство Московского университета: Академия.

20. Кондратьев, М.Ю. (2008) Социальная психология образования: Учебное пособие. М.: Per Se.
21. Корнеева, Г.К., Мальцева, С.Н. (2022) Особенности социально-психологической адаптации студентов вузов. *Бюллетень науки и практики*, 2022, 8, 11, 479-483.
22. Кудрявцев, Т.В. (1988) Психологические основы профессионально-технического обучения. М.: Педагогика.
23. Маркова, А.К. (1996) Психология профессионализма. М.: Знание.
24. Макарова, А.Н. (2005) Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности. Дис. ...канд. пед. наук, Н. Новгород, 23 с.
25. Налчаджян, А.А. (1965) Социально-психическая адаптация личности. Ереван: Изд-во Просвещение.
26. Огарева, Е.И., Лик, Н.В., Осипов, П.Д. (2020) Профессиональная идентичность и учебная успешность студентов-психологов на начальном этапе обучения в вузе, *Гуманизация образования*, 2020, 3, 103-114.
27. Смирнов, С.Д. (2001) Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Издательский центр «Академия».
28. Тимофеева, Т.С., Солянкина, Л.Е. (2022) Образ профессии у студентов-психологов как показатель профессиональной идентичности, Психолого-педагогический поиск. Получено с <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48229324>
29. Ткаченко, Н.С. (2007) Профессиональное становление студентов в начальный период вузовского обучения: на материале технических специальностей. Автореф. дис... канд. психол. наук, Москва, 150 с.
30. Улыбышева, И.Н. (2022) Динамика адаптации студентов к образовательной среде вуза. *Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции*. Ростов-на-Дону, 81-86.
31. Улыбышева, И.Н., Березина, З.И. (2023) Взаимосвязь психологических особенностей личности студентов и адаптации к условиям обучения в вузе, *Мир науки. Педагогика и психология*, 2023, 11, № 5.

32. Di Battista, S., Pivetti, M., Melotti, G., Berti, C. (2022) Lecturer Competence from the Perspective of Undergraduate Psychology Students. A Qualitative Pilot Study. *Education Sciences*. Получено с https://www.researchgate.net/publication/358780287_Lecturer_Compentence_from_the_Perspective_of_Undergraduate_Psychology_Students_A_Qualitative_Pilot_Study

33. Ren-Zhong Peng, Wei-Ping Wu (2019) Measuring communication patterns students in adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 2019, 70, 78–88.



УДК 378

ПЕДАГОГИКА СОТВОРЧЕСТВА И ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО
ИНТЕЛЛЕКТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Печерица Э.И.

*кандидат педагогических наук, доцент центра развития педагогического
мастерства*

*ОГБУ ДПО «Томский областной институт повышения квалификации и
переподготовки работников образования»,*

г. Томск

inostr@toipkro.ru

Аннотация. Статья сфокусирована на результатах реализации экспериментального проекта с целью оказания помощи учителям в освоении искусственного интеллекта (ИИ) и стратегий педагогики сотворчества, значимых для улучшения преподавания и учения. Представлены возможные этапы рефлексивного процесса сопровождения учителей в применении ИИ в обучении: анализ ИИ технологий и концепции педагогики сотворчества; рефлексия собственного педагогического опыта в применении ИИ и возникающих проблем. Возможно, материалы исследования могут быть полезны в сфере стремительно развивающегося ИИ и потенциала сотворчества во взаимодействии учитель-ученик-ИИ.

Ключевые слова: сотворчество, профессиональное развитие педагогов, искусственный интеллект.

Pecheritsa E.I.,

assistant professor

*Centre for Pedagogical skills Development, Tomsk Regional Institute of Professional
Development and Retraining of Educators*

Tomsk

inostr@toipkro.ru

Annotation. The article focuses on the results of the experimental project to help teachers to adopt artificial intelligence (AI), taking into account the significant co-creation pedagogy strategies for improving teaching and learning. The study presents the possible steps of reflexive assistance that provides educators to utilize AI in teaching: AI technologies in education and co-creation concept analysis; teachers' reflection on their practices and challenges faced by AI applications. It is hoped that this research provides a useful insight into the evolving field of AI and the potential of co-creation for teacher-student-AI interaction.

Keywords: co-creation; professional development of teachers; artificial intelligence.

Введение

В современных научных исследованиях цифровая трансформация образования определяется как стимулированное развитием информационных ресурсов системное обновление целей, содержания, форм организации и методов учебной деятельности (Савенков, 2024). Многообещающие перспективы развития искусственного интеллекта (ИИ) авторы связывают с новыми возможностями повышения эффективности управления и индивидуализации обучения, оптимизации образовательного процесса, осуществление которых обусловлено способностями педагогических работников применять ИИ-технологии. В числе основных сложностей цифровизации исследователи единодушно отмечают, что стремительное развитие инструментов ИИ значительно опережает темпы подготовки педагогических кадров в данном направлении. (Есенин, 2024; Колыхматов, 2020; Сысоев, 2023). Вполне убедительно, в связи с этим, аргументируется проблема качественного и своевременного обучения специалистов образования методологии работы со школьниками и студентами на основе технологий ИИ, применения инструментов ИИ в организации образовательного процесса и методик обучения аспектам разных учебных дисциплин на основе ИИ.

Постановка проблемы

В решении задач обновления цифровых компетенций педагогов в сфере применения инструментов ИИ следует отметить ключевую роль учреждений повышения квалификации работников образования, которые, в свою очередь, тоже нуждаются в пересмотре подходов, содержания, технологий и форм подготовки специалистов, способных методически грамотно использовать дидактический потенциал ИИ для решения профессиональных задач. В процессе обучения педагогов техническим навыкам оперирования ресурсами ИИ важно уточнить концептуальные ориентиры цифровой трансформации образования.

Вопросы исследования

В условиях взаимодействия с умными цифровыми платформами представляется значимым рассмотреть способы оказания методической поддержки педагогам, способствующих эффективному взаимодействию субъектов образования в триаде учитель-ученик-искусственный интеллект. Анализ современных исследований убеждает в том, что гуманистические основания личностно-ориентированного подхода являются приоритетными в цифровизации образования. В этой связи целесообразно обратиться к анализу рефлексивной педагогики сотворчества как возможной методологической основы в работе учителя в условиях внедрения ИИ в образовательную практику и уточнить способы оказания помощи педагогическим работникам в овладении сотворческими методиками организации учебного процесса при взаимодействии с интеллектуальными системами. В качестве гипотезы выдвигается предположение о том, что, методы повышения квалификации педагогов при обучении технологиям ИИ, построенные на рефлексивных позициях педагогики сотворчества, способствуют развитию профессиональных умений целесообразного и продуктивного применения инструментов ИИ, гармонизируя взаимоотношения участников образовательного процесса - учителя, ученика и ИИ.

Цель исследования состоит в обобщении практического опыта методической поддержки педагогов, основанном на раскрытии потенциала

педагогике сотворчества как методологической основы развития профессиональных компетенций, необходимых для преподавания в условиях взаимодействия с инструментами искусственного интеллекта.

Методы исследования

В работе использовались методы анализа научно-методических источников, включенного наблюдения и анализа практического опыта.

Результаты исследования

Анализ научных источников, исследующих профессиональные компетенции педагогов в условиях образовательного партнерства человека и искусственного интеллекта (Уваров, Дворецкая, Заславский, Карлов, 2019; Реморенко, Савенков, Романова, 2024). позволил выделить в числе ключевых ИИ-компетенций следующие умения: использовать ИИ для анализа большого массива данных по изменению содержания обучения в зависимости от результатов тестирования школьников; гибко изменять последовательность, сложность учебного содержания, интенсивность обучения в соответствии с результатами освоения материала; подбирать текстовый материал в соответствии с тематикой и уровнем сложности, разрабатывать тренировочные упражнения и задания в зависимости от интересов, потребностей и способностей обучающихся; обеспечивать качественную и своевременную обратную связь процессе обучения в соответствии с учебными запросами обучающихся (Сысоев, 2023).

При этом в качестве одной из обновленных целей современного образования в условиях цифровизации авторы указывают развитие личностного интеллекта, понимаемого как синтез всех видов интеллекта, на которые опирается современный человек: когнитивного или логического, эмоционального, социального, культурного, морально-этического. Особое внимание в работах уделяется важности сохранения человекоцентричности среды формирования и развития личности (конвергентной сетевой образовательной среды) в условиях внедрения ИИ. (Кондаков, Сергеев, Абрамов, 2024). Исследователи обращают внимание на то, что в текущем

состоянии взаимодействия со «слабым ИИ», а также в будущем с «сильным ИИ», следует опираться на основания гуманитарной парадигмы образования, формирующей субъект-субъектные отношения (Колесникова, 1995), отдавая приоритетную роль развитию личности обучающегося и личности педагога в сотрудничестве и сотворчестве. Следовательно, с целью уточнения дидактических принципов учебного процесса на основе ИИ, роли и функций педагога с позиций личностно-ориентированного подхода представляется важным обратиться к педагогике сотворчества, которая вовлекает не только ученика, но и учителя в рефлексивный процесс переосмысления своего опыта, обновляет и учит изменяться и преображаться (Степанов, 2018, 2020). Подтверждение тому находим в трудах психолого-педагогической научной школы рефлексивной педагогики сотворчества И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, прикладные исследования которой посвящены внедрению рефлексивно-инновационных методов и технологий диагностики и развития профессионально-творческого потенциала педагогических и управленческих кадров (Растянников, Степанов, Ушаков, 2002; Семенов 2009).

Образовательная практика убеждает в том, на современном этапе педагогика сотворчества приобретает особую значимость в развитии творческого потенциала каждого человека как субъекта, способного не только составлять конкуренцию информационно-роботизированным системам с искусственным интеллектом, но и превосходить их как в ближайшем, так и в отдаленном будущем по своим креативным качествам и компетентностям (Степанов, 2021).

В нашем исследовании анализ возможностей педагогики сотворчества как основы развития профессиональных компетенций педагогов в условиях интеграции ИИ осуществлялся в рамках реализации разработанного автором статьи регионального проекта «Педагогика сотворчества учителя и ученика в достижении и оценке образовательных результатов» в 2017-2024 гг. на базе Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. В результате эмпирическим путем были выявлены

характерные особенности профессионального развития педагогов в рамках осуществления проекта, в состав участников которого вошли педагогические команды двадцати образовательных организаций, объединяющих специалистов разных предметных областей.

Первая особенность связана с присущим педагогике сотворчества потенциалом для комбинированного, взаимодополняющего совместного действия всех участников учебного процесса, который позволяет органично встраивать ИИ в образовательный процесс, рассматривая его как ассистента в процессах познания и не подпадая под его диктат в будущей перспективе развития «сильного ИИ» (Степанов, 2021). В качестве примера приведем автоматизированное оценивание на основе ИИ: педагог передает часть функций искусственному интеллекту и получает дополнительные возможности для более качественной работы с затруднениями школьников, совершенствования своих методик индивидуализации образовательного процесса. Обучающиеся приобретают навыки самоорганизации и самоконтроля - учатся вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменившихся ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей на основе своевременной обратной связи, полученной от нейросети по своим затруднениям в изучении материала урока (Печерица, 2025). Третий участник триады - искусственный интеллект, анализируя посредством алгоритмических процессов ошибки учащихся и предлагая индивидуализированные задания, также включается в процесс усовершенствования собственных «умных» систем, положительно влияет на повышение эффективности образовательного процесса.

Вторая особенность заключается подходе к обучению педагогов на основе рефлексии. Рефлексия как процесс осознания и анализа собственных мыслительных, эмоциональных, коммуникативных и поведенческих действий, играющий ключевую роль в образовательной практике признается инструментом развития личности (Семенов, Степанов, 1983). Соответственно, в нашем опыте рефлексивно-деятельностные технологии профессионального развития представляют основу организации методической поддержки педагогов,

поскольку позволяют реализовать все три уровня рефлексии: экстенсивный по планированию и регуляции, интенсивный по анализу причин результата действий и конструктивный по преобразованию осмысленного опыта и изменения шаблонов мышления в конкретные действия. Этапы работы выстраиваются в контексте исследования в действии - поэтапном спиралевидном процессе планирования, реализации, анализа и оценки реализуемой образовательной деятельности в цикле «наблюдай-рефлексируй-действуй-оценивай-изменяй» (Левин, 2001). Выбор данного метода обусловлен его возможностями мотивации педагогов к системному самоанализу и выявлению проблем, препятствующих эффективной работе. Этапы цикла включали комплекс обучающих семинаров по изучению научно-методических основ педагогики сотворчества и практикумов по сотворческим технологиям с применением доступных ресурсов YandexGPT. Специально разработанные проектные задания на промежуточных этапах предусматривали апробацию педагогами изученных сотворческих технологий (образно-символической рефлексии, позициональной дискуссии, коктейлирования, рефлексивного полилога) на своих уроках и во внеурочной деятельности, а также их рефлексивный анализ – устный в рамках обсуждения с коллегами в фокус-группах и письменный в виде заполнения диагностических карт.

Анализ результатов анкетирования респондентов – педагогов, участвующих в проекте, показал, что погружение на основе исследования действием в концепцию педагогики сотворчества стало «новым измерением», «зеркалом профессиональных умений» и «новым дыханием», а его результатом - вдохновение на преобразования собственных методик обучения. Примечательно, что в числе основных затруднений были названы умения, определяющие успех реализации любых педагогических технологий, включая цифровые - способности создавать благоприятную атмосферу взаимодействия с детьми на уроке, мотивировать интерес и вовлеченность каждого ученика в учебный процесс, осуществлять качественную обратную связь и оценку образовательных результатов (Печерица, 2016).

Третья особенность состоит в практико-ориентированном освоении принципов педагогики сотворчества: уникальности каждого человека, открытости – готовности изменяться, преодолевать стереотипы, парадоксальности – свободного и ответственного самоопределения, осмысления противоречий; избыточности – критического осмысления происходящего, умению выделить значимое. Комбинирование теоретических основ педагогики сотворчества, изучаемых педагогами в рамках специально организованных практикумов, с проектными заданиями по внедрению сотворческих технологий позволяет педагогам осознать значимость этих принципов для сбалансированного и методически обоснованного использования инструментов ИИ. Опора на креативно-рефлексивные методики при взаимодействии с ИИ усиливает возможности для созидания креативного потенциала и уникальности личности каждого ребенка, развития у него способностей к самостоятельному познавательному усилию и сотворчеству с учителем, другими детьми (Степанов, 2021).

В подтверждение отметим, что, по общему признанию педагогов - участников нашего проекта, опыт применения сотворческих технологий в сочетании с современными ресурсами нейросети показал взаиморазвивающую ценность применяемых подходов для всех участников образовательного процесса. Не только учитель выступает источником развития для ребенка, но и ребенок - ученик, обучающийся, воспитанник - тоже стимулирует движение взрослого (учителя) в зону его ближайшего развития – нравственного, культурного, гражданского, профессионального. Примечательно, что процессы взаимообусловленного развития в сотворческой среде положительно затрагивают трансформацию самих цифровых систем. Согласно данным современных исследований и наших наблюдений, изучая новые цифровые инструменты ИИ, педагоги развивают свои умения применять и оценивать их возможности, тем самым стимулируют появление инновационных методических решений по использованию дидактического потенциала цифровых технологий. В то же время, внедрение этих методических решений по применению ИИ

стимулирует разработку новых цифровых инструментов для достижения задач повышения качества образования.

Четвертая особенность заключается в поэтапной рефлексивной организации обучения педагогов цифровым технологиям под руководством специалистов в данной сфере. На этапе ретроспективной рефлексии предусматривался комплекс методических игр, в ходе которых педагоги осуществляли «ревизию» собственных умений в области применения ИКТ, далее в процессе групповой работы составляется общий рейтинг умений в сфере ИИ. Так, у наших участников в рейтинге лидировали умения, связанные с использованием нейросети для создания иллюстраций, изображений, презентаций в целях применения визуальных опор на этапе постановки проблемы и формулировки темы учебного занятия. Несколько педагогов указали, что используют чат-боты при разработке плана урока, при создании заданий и упражнений, планов уроков.

Этап ситуативной рефлексии направлен на освоение педагогами цифровых ИИ-компетенций, поэтому к проведению занятий привлекались IT-специалисты, методисты в сфере цифровых технологий. В программу обучения были включены модули, проходя которые педагоги учились создавать и адаптировать учебные материалы с помощью генеративных систем, персонализировать обучение и эффективно интегрировать ИИ-инструменты в образовательный процесс. Так, например, для учителей английского языка проводились практикумы по изучению функций нейросети Perplexity, Prezo, YandexGPT, с помощью которых педагоги осваивали профессиональные умения: поиск и подбор материалов для урока, разработка заданий и тестов, создание презентаций, генерация учебных текстов.

Специальный блок занятий посвящен практикам по анализу возникающих затруднений, преимуществ и ограничений инструментов ИИ, в результате которых был составлен перечень основных недостатков. Например, педагоги отметили, что в целом, нейросети дают содержательные и структурированные материалы, но требуют проверки, корректировки и доработки. Чат-боты

отмечены положительно как помощники в подсказке новых идей для урока и проектов, содержание которых можно самостоятельно достраивать согласно планируемым результатам, что в целом снижает трудозатраты и время учителя на подготовку к занятиям. Реализованный нами цикл цифровых занятий способствовал уверенному росту практических навыков работы с нейросетью по созданию учебного контента, заданий к уроку, визуальных опор для дискуссий на занятиях.

Следующий ресурс, изучаемый педагогами, посвящен возможностям ИИ для получения персонализированной обратной связи и анализа данных на основе ответов и выполненных обучающимися заданий учеников, что помогает педагогу выявлять проблемные зоны и корректировать свои методики преподавания, обеспечивать своим ученикам более эффективную обратную связь в достижении образовательных результатов. Выяснилось, что педагоги готовы передавать рутинные и трудоемкие функции контроля, оценки, аналитической работы цифровым инструментам. Наиболее сложным в повседневной практике педагогов остается использование инструментов ИИ для управления учебной деятельностью и выстраивания с его помощью адаптированной, персонифицированной траектории представления учебного материала, основываясь на данных об индивидуальных особенностях усвоения и фактической компетентности обучающегося. Очевидной причиной затруднений среди прочих является недостаточный уровень доступности необходимых для этого ресурсов ИИ в практической деятельности современного учителя.

В ходе перспективной рефлексии педагоги, разделившись на группы, разработали методические решения по организации сотворческого образовательного процесса, в котором становится возможным внедрять ИИ, не утрачивая при этом ценность и значимость человека – учителя и ученика. Рефлексивный процессы, пробуждающие способности критического осмысления, помогают педагогу и ученику при совместном использовании ИИ развиваться, осваивать и применять новое, совершенствуя навыки планирования и организации образовательного процесса, формы индивидуальной и групповой

работы обучающихся, методы персонифицированного обучения. Кроме того, анализ наблюдений в рамках проекта показал, что педагоги проявляют высокую заинтересованность в ресурсах ИИ, позволяющих осуществлять автоматизированный контроль и качественную обратную связь, так как работая в контексте педагогики сотворчества, учитель ориентирован на реализацию развивающей и мотивирующей функции оценивания, связанной с индивидуальным приращением образовательных результатов учащегося, получением опыта планирования и реализации процесса собственного обучения, контрольно-оценочной самостоятельности учащихся, познавательной и личностной рефлексии. В данном контексте, наиболее актуальной, по общему признанию участников проекта, является методическая помощь в изучении и применении инструментов ИИ по мгновенной и адресной обратной связи на учебные запросы школьника, видоизменяющих традиционный образовательный процесс, роль и функции участников учебного процесса. В целом, реализация проекта методической поддержки на концептуальных основах рефлексивной педагогики оказала положительное влияние на повышение умений использовать технологии ИИ с пониманием их методической целесообразности.

Заключение

Наше исследование, направленное изучение методик повышения квалификации, способствующих обновлению профессиональных компетенций, значимых для решения задач цифровой трансформации образования показало значимость комплексирования проектов и программ дополнительного профессионального образования, содержание которых включает сотворческие практикумы для педагогических работников на основе поэтапной рефлексии: ретроспективной (анализ предыдущего опыта), ситуативной (анализ текущих практик), перспективной рефлексии (план самокоррекции, внесения корректив в собственную практику обучения на основе выявленных дефицитов). На основании выявленных вызовов и точек роста педагог развивается, учится осваивать новые инструменты ИИ, применять новое в условиях современных процессов обновления типов отношений между субъектами образовательного

процесса на основе взаимосвязи педагогических и цифровых технологий. Выявленные особенности организации обучения педагогов в рамках проекта методической поддержки убеждают в необходимости дальнейшего исследования ресурсов педагогики сотворчества, культивирующей рефлексивно-развивающего типа взаимоотношения участников цифровой трансформации образования, в которой, благодаря техническим и дидактическим свойствам интерактивности, искусственный интеллект становится дополнительным универсальным ассистентом учителя и ученика для решения образовательных задач и значимым ресурсом повышения качества образования.

Литература

1. Есенин, Р. А. (2024) Рефлексивные компетенции педагогов СПО как фактор успешной цифровой трансформации. *Профессиональное образование и рынок труда*, 2024, Т. 12, 3, 128–138. Получено с <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.009>.
2. Колесникова, И.А. (1995) Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика*, 1995, 6, 84–89.
3. Колыхматов, В.И. (2020) Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО».
4. Кондаков, А.М., Сергеев, В.И., Абрамов, В.И. (2024) Искусственный интеллект как фактор трансформации. *Педагогика*, 2024, Т. 88, 2, 5-24.
5. Левин, К. (2001) Динамическая психология. М.: Смысл.
6. Печерица, Э.И. (2025) Применение технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе на основе педагогики сотворчества. *Шамовские чтения: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции*. М.: Издательство НИШУОС, 784-790.
7. Pecheritsa, E. (2016) Formative assessment for lifelong learning and effective teaching. *Education in the Asia-Pacific Region series Sustainable tertiary education in Asian and Eurasian contexts: Listening to voices of academic*. Education in the Asia-Pacific Region series. – Springer.

8. Растянников, А.В., Степанов, С.Ю., Ушаков, Д.В. (2002) Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕР СЭ.
9. Реморенко, И. М., Савенков, А. И., Романова, М. А. (2024) Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 2024, 18(3), 76–90. Получено с <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.05>
10. Савенков, А.И. (2024) Цифровые технологии, иммерсивные практики и искусственный интеллект в профессиональной подготовке будущих педагогов. *Nominum*. 2024. 2 (14). 79-89.
11. Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. (1983) Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*, 1983, 2, 35–42.
12. Степанов, С.Ю., Оржековский, П.А., Ушаков, Д.В. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*, 2020, 2 (30).
13. Степанов, С.Ю., Оржековский, П.А., Степанова, Ю.В. (2018) Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании. *Известия ИППО МГПУ*, 2018. Получено с <http://izvestiaippo.ru/stepanov-s-yu-orzhekovskiy-p-a-stepanov/>
14. Степанов, С.Ю. (2021) О кольцевой детерминации психического развития школьников цифровой и креативной средой. *НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ*, 2021,1(1), 51-58.
15. Сысоев, П.В. (2023) Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*, 2023, Т. 32, 10, 9–33.
16. Уваров, И.В., Дворецкая, И.М., Заславский, И.А., Карлов, И.А. и др. (2019) Трудности и перспективы цифровой трансформации образования М.:

Государственный университет – Высшая школа экономики. Получено с
https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf



УДК 373.31

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО
СТРОЯ РЕЧИ У НОРМОТИПИЧНЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ С ОНР СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Родионова Ю.Н.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

rodionovayun@mgpu.ru

Янбухтина М.А.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

yanbuhtinama@mgpu.ru

Аннотация. В статье приводятся данные, полученные в результате экспериментального изучения развития грамматического строя речи у нормотипичных детей и детей с ОНР старшего дошкольного возраста. В центре внимания исследования было изучение словоизменения, суффиксального способа образования имен прилагательных, имитация и самостоятельное составление предложений по сюжетным картинкам. Результаты изучения грамматического строя речи представлены в сравнительном аспекте.

Ключевые слова: лексические замены, неологизмы, нарушения акцентуации, окказионализмы, семантическая организация предложений, имитация грамматических структур.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FORMATION OF THE GRAMMATICAL
STRUCTURE OF SPEECH IN NORMOTYPIC CHILDREN AND CHILDREN
WITH OND OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Rodionova Yu.N.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the

Department of Pedagogy,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

rodionovayun@mgpu.ru

Yanbukhtina M.A.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the

Department of Pedagogy,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

yanbukhtinama@mgpu.ru

Annotation. The article presents data obtained as a result of an experimental study of the development of the grammatical structure of speech in normotypic children and children with general speech underdevelopment of senior preschool age. The focus of the study was the study of word inflection, the suffixal method of forming adjectives, imitation and independent composition of sentences based on plot pictures. The results of the study of the grammatical structure of speech are presented in a comparative aspect.

Keywords: lexical substitutions, neologisms, accentuation disorders, occasionalisms, semantic organization of sentences, imitation of grammatical structures.

Введение. Язык и речь являются неотъемлемой частью бытия человека.

Язык выступает в роли хранителя накопленного опыта и традиций, речь – орудия мышления и средства общения. Взаимодействие языка и речи, осознание языка и речи детьми легли в основу теории освоения языка в дошкольном детстве Ф. А. Сохина (Сохин, 2005). При этом ученый доказал, что дети уже в 3–4 года способны проявлять интерес к явлениям языка, создавать новые слова с опорой на смысловую и грамматическую стороны языка, а значит, делать первые языковые обобщения. Такой же точки зрения придерживается Е.Д. Божович: «В недрах речевого опыта возникают первые эмпирические обобщения фактов языка, которые представляют собой первоначальную форму знаний о языке» [Божович, 2013, с. 126]. Овладевая в дошкольном возрасте способами ориентировочных действий и системой смысловых координат, ребенок открывает для себя языковую картину мира.

Дошкольный возраст – это период, когда дети активно овладевают речью и языком, легко усваивают закономерности фонетического, лексического и грамматического строя.

Формирование грамматического строя речи занимает особое место в речевом развитии ребенка. К.Д. Ушинский считал, что грамматика – это логика языка. Грамматический строй речи – это взаимодействие языковых единиц между собой, которое формируется на основе познания отношений и окружающей действительности, что в дальнейшем позволяет структурировать лексические и фонетические языковые средства в единое целое – связное высказывание. Этим обусловлена актуальность данной темы.

Цель исследования: изучение развития грамматического строя речи у нормотипичных детей и детей с ОНР в возрасте 5-6 лет. В исследовании приняли участие 20 детей с общим недоразвитием речи и 20 нормотипичных детей в возрасте 5–6 лет.

В процессе изучения состояния грамматического строя речи детей им были предложены диагностические задания (Микляева, 2011; Микляева Ю.В. 2005; Рудакова, 2005), которые можно разделить на 3 блока:

- первый блок заданий был направлен на изучение словоизменения и

включал в себя 2 задания на изменение имен существительных по падежам и образование формы множественного числа имен существительных в именительном падеже;

- второй блок заданий включал в себя 3 задания на суффиксальное образование имен прилагательных;

- третий блок содержал задания на имитацию и самостоятельное составление грамматических структур.

Результаты исследования. Перейдем к рассмотрению полученных данных.

В задании на изменение имен существительных по падежам детям демонстрировалось семь предметных картинок (шляпа, слива, цапля, юбка, дом, черепаха, змея), а экспериментатор называл их поочередно в именительном, винительном, родительном, творительном, дательном и предложном падежах, допуская ошибки в виде смягчения последнего согласного корня или замены его на твердый звук. Ребенку требовалось заметить ошибку и хлопнуть в ладоши, затем предложить правильный вариант. Анализ выполнения дошкольниками этого задания показал, что 9 (45%) детей с ОНР и все нормотипичные дети (20 - 100%) успешно определили ошибочное звучание окончаний имен существительных при их изменении по падежам. Но исправить ошибку, предложив правильный вариант произношения слов в форме всех падежей, смогли только 2 (10%) детей с ОНР и 11 (55%) нормотипичных детей. Представим оценку изменения имен существительных по падежам на рисунке 1.

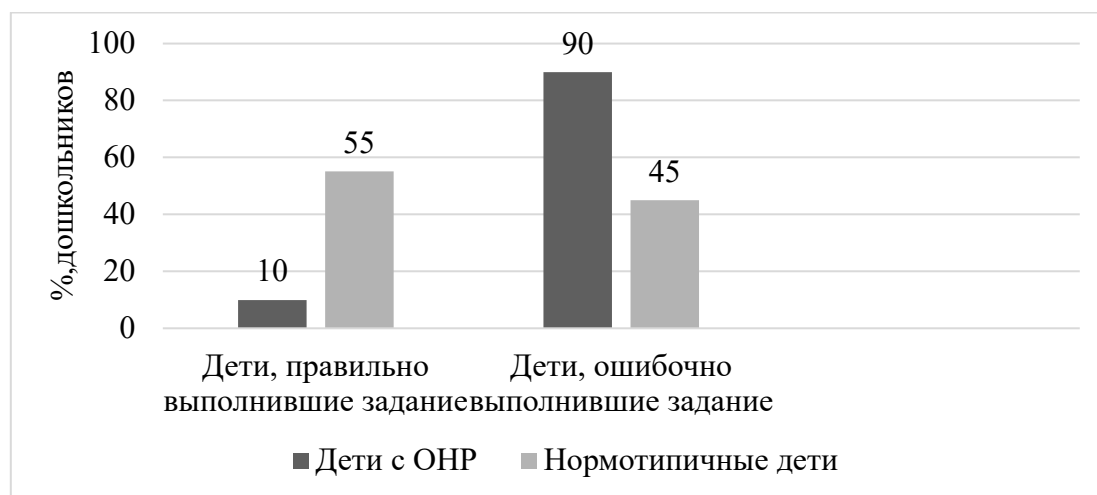


Рисунок 1 – Оценка изменения имен существительных по падежам детьми старшего дошкольного возраста

Наибольшие трудности возникли у детей при исправлении ошибок взрослого при употреблении слова «дом» в дательном, творительном и реже предложном падежах; а также при употреблении слова «цапля» в творительном падеже. Например, вместо варианта экспериментатора употребления слова «дом» в дательном падеже («Жук ползет по чему? – по дому») в качестве правильного ответа было предложено слово «доме». При твердом произнесении звука «Л» в корне слова «цапля» при его склонении по падежам 4 (20%) нормотипичных детей и 15 (75%) детей с ОНР либо отказались предложить свой вариант употребления, либо дали неправильный ответ.

В ходе изучения образования детьми формы множественного числа имен существительных им предлагались картинки с изображением одного и множества предметов. Ребенка просили назвать сначала один предмет, а потом множество, употребив при этом существительное в именительном падеже. Оказалось, что 7 (35%) детей с ОНР и 2 (10%) нормотипичных детей допускали ошибки при словоизменении. Представим оценку образования множественного числа имен существительных на рисунке 2.

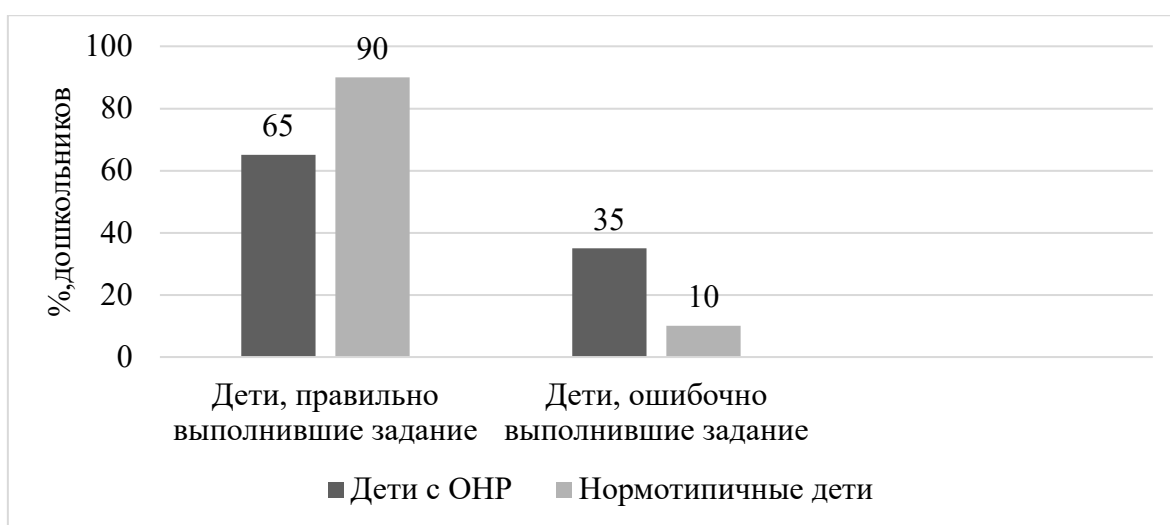


Рисунок 2 – Оценка образования множественного числа имен существительных детьми старшего дошкольного возраста

Качественный анализ ошибок, допущенных дошкольниками, показал, что

они обусловлены неоправданным использованием в речи наиболее частого способа формообразования по аналогии с продуктивным. Образовывая форму множественного числа имен существительных, дети с ОНР и нормотипичные дети, допускали такую ошибку, как унификация ударного слога. В результате в форме слова множественного числа сохранялось ударение начальной формы этого слова, например крот – «крОты», плита – «плитЫ». Также к ошибкам словоизменения приводило устранение беглости гласных в таких словах, как сон – «сони», потолок – «потолоки» и др. При этом наибольшее количество ошибок дети с ОНР по сравнению с нормотипичными детьми сделали в словах, образование формы множественного числа которых связано с наращением слова. Например, друг – «друзи», стул – «стулы». Таким образом, при выполнении этого задания у дошкольников шестого года жизни были обнаружены разные виды окказионализмов, причем у детей с ОНР их было гораздо больше, чем у нормотипичных детей. На основе анализа ответов детей была составлена Таблица 1, в которой представлено распределение ответов детей по видам ошибок.

Таблица 1 - Распределение ответов детей по видам ошибок

Группа детей	Виды ошибок (%)		
	унификация ударного слога	устранение беглости гласных	ошибки наращения слова
Дети с ОНР	29	57	71
Нормотипичные дети	50	0	100

Во втором блоке заданий детям предлагалось суффиксальным способом образовать имена прилагательные (качественные, относительные и притяжательные).

В задании на образование качественных прилагательных допустили ошибки 8 (40%) детей с ОНР и 2 (10 %) нормотипичных детей. При этом выяснилось, что при неправильном образовании качественных прилагательных дети обеих групп предлагали неологизмы, но при этом у детей с ОНР встречались еще и

лексические замены. В основном неологизмы образовывались дошкольниками путем замены суффиксов. Так дети наиболее часто использовали суффикс -Н-, который в этой модели имеет достаточно высокую активность. К неологизмам были отнесены следующие прилагательные, образованные детьми: «трусный» вместо трусливый, «правдный» вместо правдивый и др. Среди лексических замен в речи детей с ОНР можно было отметить такие, как «большой» вместо высокий; «плохой» вместо ленивый, «маленький» вместо тихий и др. Лексические значения прилагательных, предложенных детьми, по семантике были в той или иной степени связаны с искомым прилагательным.

Выполняя задание на образование относительных прилагательных, ошибки допустили 7 (35%) детей с ОНР и 3 (15%) нормотипичных детей, а также 2 (10%) детей с ОНР отказались выполнять это задание, настолько они были не уверены в своих силах. Ошибки всех детей были разделены на две большие группы: неологизмы и нарушения акцентуации. Было выяснено, что дошкольники наиболее часто использовали различные ненормативные суффиксов при образовании неологизмов. Часто обследуемые употребляли суффикс -н-, в тех случаях, где требовался суффикс -ов-, и наоборот. Например, «липный» вместо липовый; «железовый» вместо железный; «глиневый» вместо глиняный и др. Этот тип ошибок с одинаковой частотой встречался как у детей с ОНР, так и у нормотипичных дошкольников. При этом у детей с ОНР встречались и специфические неологизмы. Например, только они образовывали относительные прилагательные суффиксально-префиксальным способом: например, варенье из вишни – «извИшневое» варенье. Нарушения акцентуации с одинаковой частотой наблюдались и у нормотипичных детей, и у детей с ОНР. Их можно проиллюстрировать следующими примерами, в которых дети обеих групп сохраняли ударения в новом слове тождественное искомому: ветка ели – «Еловая» ветка. Кроме этого, у детей с ОНР наблюдались лексические замены близкие и далекие по семантике, например, свитер из шерсти – «пушистый» свитер; кораблик из бумаги – «белый» кораблик.

Анализ изучения образования детьми притяжательных прилагательных

показал, что 14 (70 %) детей с общим недоразвитием речи и 5 (25%) нормотипичных детей не смогли безошибочно справиться с этим заданием. Видимо, это связано с тем, что при образовании притяжательных прилагательных, передающих отношения принадлежности, отмечается большое количество чередований при словообразовании, именно этим, на наш взгляд, обусловлено большое количество ошибочных ответов у дошкольников. Образовывая притяжательные прилагательные, дети обеих групп делали одинаковые ошибки, но при этом в группе детей с ОНР их было значительно больше. Так дети образовывали неологизмы с помощью синонимичных суффиксов, используя высокопродуктивные для этого типа конструкций. Приведем примеры: «лисин» хвост или «лисичный», а также «слонов» хобот и т.д. Также детьми использовались суффиксы другого деривационного значения. В это случае, сохраняя правильную основу искомого слова, они ошибались с выбором суффикса. Особенно часто это встречалось в тех притяжательных прилагательных, которые образуются с помощью суффикса -Й-. Например, вместо лисий хвост у детей появлялось слово «лисичий».

Специфической ошибкой детей с ОНР при выполнении этого задания оказался неправильный выбор флексий в словосочетаниях. Дети заменяли краткие окончания притяжательных прилагательных на полные, например, «кошкиный» хвост, «мамина» чашка. Эти примеры показывают, что дошкольники с ОНР при употреблении притяжательных прилагательных смешивают не только суффиксы, но и звуковую оболочку флексий. Представим оценку образования имен прилагательных в таблице 2.

Таблица 2 - Оценка образования имен прилагательных детьми старшего дошкольного возраста

Группа детей	Кол-во детей, ошибочно выполнивших задание (%)		
	качественные прилагательные	относительные прилагательные	притяжательные прилагательные
Дети с ОНР	40	35	70
Нормотипичные дети	10	15	25

Следующий, третий, блок заданий был направлен на выявление особенностей синтаксиса у детей. С этой целью им было предложено выполнить два задания. В первом задании следовало повторить за взрослым несколько различных по своей структурной семантической организации предложений, имитировав грамматические структуры. Во втором – составить предложения по сюжетным картинкам.

В первом задании для восприятия и последующего воспроизведения, то есть имитации, детям предлагалось несколько видов предложений:

- пассивные («Мячом играют дети.»);
- отрицательные («Шоколадные конфеты не очень полезные для зубов.»);
- инвертированные («Прежде чем лечь спать, нужно почистить зубы.»).

Анализ выполнения задания детьми показал, что 11 (55%) детей с ОНР и 3 (15%) нормотипичных детей испытывали сложности при имитации грамматических структур. Причем дети с ОНР неадекватно воспроизводили все виды предложений, в то время как нормотипичные дети ошибались только в инвертированных конструкциях. Кроме этого, у детей с ОНР были отмечены отказы от воспроизведения инвертированных предложений в силу невозможности образования такой синтаксической конструкции. Представим оценку имитации предложений детьми старшего дошкольного возраста на рисунке 3.

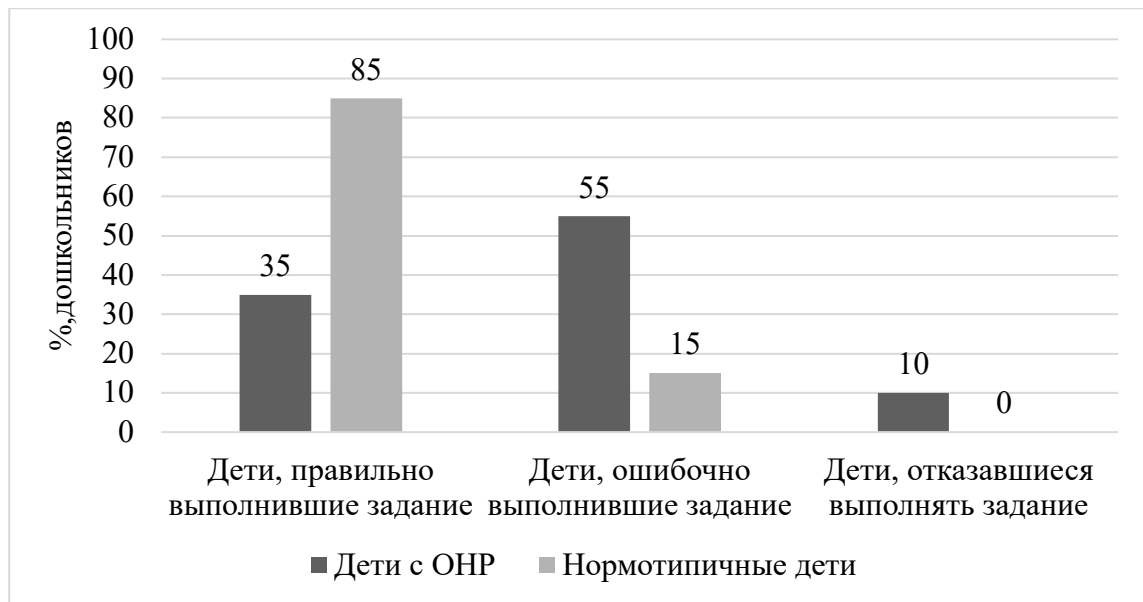


Рисунок 3 – Оценка имитации предложений детьми старшего дошкольного возраста

Трудности, возникшие у всех детей, обусловлены недостатками понимания смыслового содержания высказывания. Наиболее характерными ошибками всех дошкольников были ошибки образования морфологической, то есть словоизменительной парадигмы. У детей отмечалось нарушение правил ее введения в состав развернутой грамматической конструкции. А среди синтаксических ошибок наиболее распространенными были следующие:

- пропуск отдельных структурных компонентов грамматической модели;
- нарушения расположения членов синтаксической конструкции.

Во втором задании этого блока дети составляли предложения на основе сюжетной картинки. В результате оказалось, что степень сформированности процесса грамматического структурирования высказываний у детей с общим недоразвитием речи крайне низка. Так ошибки при выполнении этого задания были допущены 15 (75%) детей с ОНР и только 4 (20%) нормотипичных детей. Оценка дошкольниками составления предложений по сюжетным картинкам представлена на рисунке 4.

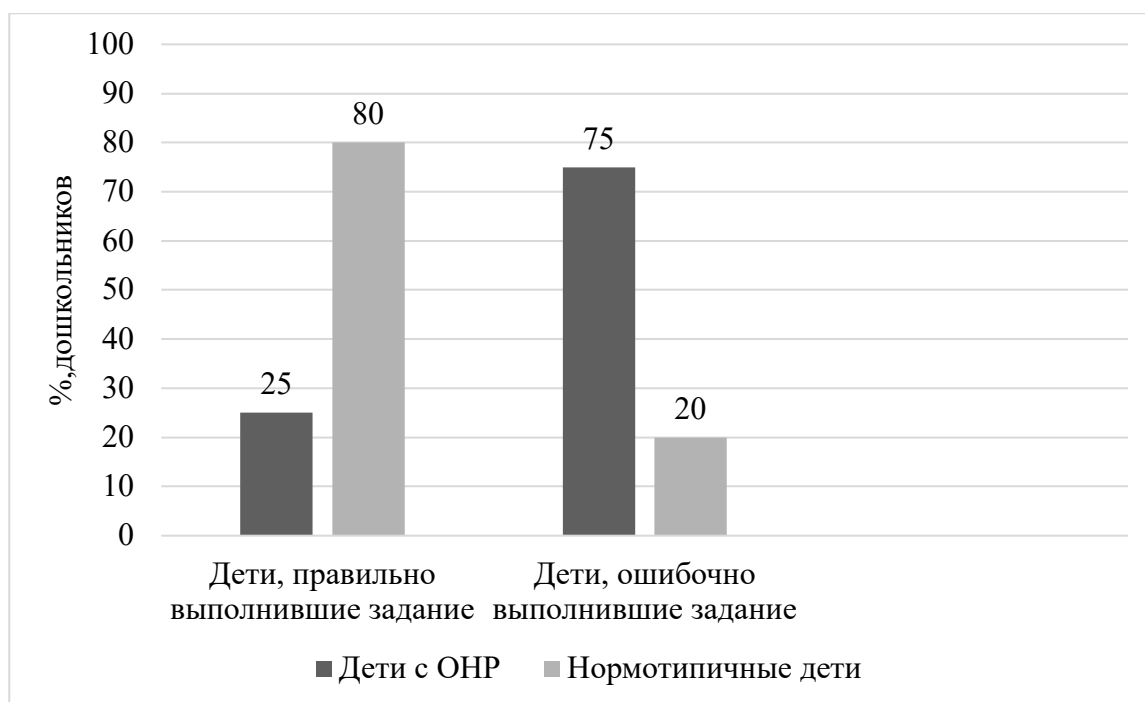


Рисунок 4 – Оценка составления предложений по сюжетным картинкам детьми старшего дошкольного возраста

При этом следует отметить, что грамматические конструкции последних были более сложными по своей структуре. Нормотипичные дети составляли простые распространенные предложения с однородными сказуемыми, определениями или дополнениями, в то время как дошкольники с ОНР ограничивались простыми распространенными предложениями. У детей с ОНР отмечались стойкие трудности, связанные с поиском синтаксической конструкции, с последовательностью речевых элементов, входящих в предложения, морфологическим оформлением высказываний. В частности, при моделировании предложений у детей с ОНР связь подлежащих с дополнениями была лишена простейших средств грамматического управления, реализуемых посредством флексий косвенных падежей имен существительных. А определения чаще всего просто отсутствовали в предложениях, составленных дошкольниками с ОНР.

Анализ особенностей грамматического строя речи нормотипичных детей и детей с ОНР позволил нам сформулировать ряд методических рекомендаций по его развитию.

Во-первых, речевая среда группы должна быть организована так, чтобы

способствовать накоплению языкового материала, подлежащего систематизации. Его источником может быть речь педагогов, произведения художественной литературы, то есть все то, что может служить образцом грамматически правильной речи, доступной для восприятия и запоминания детьми. С этой целью можно использовать такие методы и приемы работы, как выполнение ребенком поручений и просьб воспитателей, ответы на вопросы воспитателей в специально организованных беседах, в том числе по содержанию литературных произведений, совместное рассматривание красочных сюжетных картинок, иллюстраций и комментирование их содержания, составление предложений по следам демонстрации действий, вопросам, картинкам, опорным словам, прием интонационного акцентирования окончаний слов, упражнения на опознание языковых ошибок.

Во-вторых, на занятиях по речевому развитию формировать у детей языковые обобщения на основе усвоения семантических отношений (Ушакова, 2015), развития синтаксического контроля, ориентировки на синтаксическую функцию слова. Для этого нужно привлекать внимание детей к значению слов, их смысловому выражению посредством дидактических игр и упражнений на группировку, классификацию и обобщение понятий. Для формирования обобщений на основе синтаксических отношений слов можно использовать языковые упражнения на исключение лишнего с ориентировкой на следующие грамматические категории:

- число имен существительных, имен прилагательных, глаголов;
- род имен существительных, имен прилагательных, глаголов в прошедшем времени.
- время глаголов.

В-третьих, формировать у детей стратегию овладения грамматическими категориями по аналогии. Для этого можно использовать дидактические игры и словесные упражнения, в которых детям для получения правильного результата необходимо действовать по аналогии с действиями взрослого. Например, составление синквейнов. В этом упражнении у дошкольников формируется

ориентировка одновременно и на семантику, и на синтаксическую функцию слов в предложении.

В заключении следует сказать, что дети с ОНР и их нормотипичные сверстники испытывали ряд одинаковых трудностей в употреблении морфологических и словообразовательных категорий, комбинировании языковых единиц при синтаксической организации слов в предложении. При этом у детей с ОНР диапазон их проявлений гораздо шире, и они носят более стойкий характер. Также следует отметить, что у детей с ОНР имеются и специфические трудности, что связано с нарушением у них процессов анализа, синтеза и обобщения отдельных языковых единиц. Только целенаправленная работа по формированию грамматического строя речи дошкольников, опирающаяся на формирование у детей системы специфических языковых ориентировок (синтаксических, семантических, фонетических) при поэтапном усложнении языкового материала, позволит устранить недостатки.

Литература

1. Божович, Е.Д. (2013) О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач. *Профессиональная библиотека школьного библиотекаря*. 2013, Серия 1, 5–6, 296-302. Получено с <https://rucont.ru/efd/441356>
2. Микляева, Н.В. (2011) Развитие чувства языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: УЦ «Перспектива», 80 с.
3. Микляева, Ю.В. (2005) Развитие речи детей в процессе их адаптации к ДОУ. М.: Айрис-Пресс, 69 с.
4. Рудакова, Н.П. (2005) Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. М., 20 с.
5. Сохин, Ф.А. (2005) Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, (ФГУП ИПФ Воронеж). 223 с.

6. Ушакова, О.С. (2015) Роль семантического компонента в развитии языковой способности дошкольников. *Педагогическое образование и наука*, 2015, 3, 15–19.



УДК 37.013.2

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ: ПРАКТИЧНОСТЬ
КОМПЬЮТЕРНОГО АДАПТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ (КАТ)
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕОРИИ ОТВЕТОВ НА ЗАДАНИЯ

Слюсарь В.В.

*кандидат технических наук, доцент, доцент Института системной и
программной инженерии и информационных технологий (СПИИТЕХ),
Национальный исследовательский университет «Московский институт
электронной техники»*

г. Зеленоград

vslyusar@mail.ru

Аннотация. Целью данного исследования является разработка системы компьютерных адаптивных тестов (КАТ) с использованием подхода теории ответов на задания. Данное исследование является частью разработки веб-системы с использованием метода исследований и разработок (R&D), применяя модель Four-D (4-D). По своей сути эта система похожа на компьютерный тест. Однако критическое отличие заключается в ее способности рандомизировать и предоставлять вопросы, соответствующие уровню подготовки тестируемого, используя алгоритм теории ответов на задания (Items Response Theory, IRT). В системе используется модель 3-PL из IRT, учитывающая уровень сложности вопросов, дискриминационную способность вопросов, а также вероятность угадывания или вмешательства в вопросы. Экзаменационная система случайным образом распределяет вопросы между студентами на основе их ответов на предыдущие вопросы, гарантируя, что каждый испытуемый получит уникальную последовательность вопросов. Экзамен завершается, когда тестируемый точно оценивает свои способности, либо получены ответы на все

вопросы. Результатом данного исследования является система компьютерных адаптивных тестов (КАТ), основанная на ИРТ, которая может быть использована для оценки результатов обучения студентов. Данное исследование было проведено в институте системной и программной инженерии и информационных технологий НИУ МИЭТ, в качестве исследовательской выборки использовались 90 студентов. Оценка практичности этой системы получила очень высокие баллы, что свидетельствует о том, что система компьютерного адаптивного тестирования (КАТ), основанная на теории ответов на задания, считается очень практичной и эффективной в достижении поставленных целей измерения.

Ключевые слова: компьютерный адаптивный тест; теория ответов на задания; исследование и разработка; модель Four-D; оценка образования.

OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL ASSESSMENT:
THE PRACTICALITY OF COMPUTER ADAPTIVE TESTING (CAT)
USING TASK RESPONSE THEORY

Slyusar V. V.

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the
Institute of System and Software Engineering and Information Technology
(SPINTECH), National Research University "Moscow Institute of Electronic
Technology"*

Zelenograd

vslyusar@mail.ru

Annotation. The purpose of this study is to develop a computer adaptive test (CAT) system using an item response theory approach. This research is part of the development of a web-based system using the research and development (R&D) method, applying the Four-D (4-D) model. At its core, this system is similar to a computer test. However, the critical difference is its ability to randomize and present questions appropriate to the test taker's skill level using an Items Response Theory (IRT) algorithm. The system uses the 3-PL model from question answering theory, which takes into account the difficulty level of questions, the discriminatory power of

questions, and the likelihood of guessing or tampering with questions. The examination system randomly assigns questions to students based on their answers to previous questions, ensuring that each test taker receives a unique sequence of questions. The exam ends when the test taker accurately assesses his abilities, or when all questions are answered. The result of this study is a computer adaptive test (CAT) system based on item response theory that can be used to assess student learning outcomes. This study was conducted at the Institute of System and Software Engineering and Information Technologies of the National Research University MIET, using 90 students as a research sample. The usability assessment of this system received very high scores, indicating that the computer adaptive testing (CAT) system, based on item response theory, is considered to be very practical and effective in achieving its measurement objectives.

Keywords: computer adaptive test; Item Response Theory; research and development; Four-D model; educational assessment.

Введение.

Образование тесно связано с оценкой или анализом результатов обучения студентов (Госс, 2022), (Suhendi, Ramdhani, Irwansyah, 2018). Одной из форм оценки в образовании является тестирование, например, ежедневные контрольные работы, промежуточные и выпускные экзамены, которые направлены на оценку достижения студентами целей обучения (Левент, Эрток, 2020). Между тем, оценка в образовании — это оценка роста и прогресса студентов в достижении целей и ценностей, установленных учебным планом (Sun, Zhang, Li, Zhao, Dong, 2020), (Чан, Лук, 2022).

Оценка обучения состоит из трех элементов, которые невозможно разделить: оценка, измерение и используемые инструменты (Нуртанто, Холифах, Масек,

Судира, Самсудин, 2021), (Мерта, Махфуд, 2022), (Gamage, Wijesuriya, Ekanayake, Rennie, Lambert, Gunawardhana, 2020). Для оценки требуется измерение, а для измерения - измерительный инструмент (Кларк, Уотсон, 2019), (Eloranta, Kaltiala, Lindberg, Kaivosoja, Peltonen, 2022). Оценка направлена на определение результатов процесса обучения, а измерение — это оценка, полученная по результатам тестирования. Тесты являются измерительными инструментами используемых при оценке результатов обучения.

В эпоху развития информационных технологий перед образовательным сектором встают все более сложные задачи по оценке успеваемости и эффективности обучения студентов (Алам, 2022), (Рахматулла, Муляса, Сиахрани, Понгпалилу, Путри, 2022), (Винсент-Ланкрин, Ван дер Влис, 2020). Постоянный прогресс в области доступа к технологиям и обилие данных об образовании открыли новые возможности для совершенствования методов оценки понимания учеников (Oktrilani, Delianti, Fajri, Samala, 2023), (Хусна, Хусна, 2023). Однако вместе с этим развитием необходимо эффективно решать не менее важные вопросы тестирования и оценки образования.

Постановка задачи.

Одна из фундаментальных проблем в оценке образования - неспособность традиционных методов оценки учесть различия в уровнях понимания учащихся (Mystakidis, Christopoulos, Pellas, 2022), (Мартинес-Хименес, Руис-Хименес, 2020), (Сингх, Стил, Сингх, 2021). На традиционном экзамене всем студентам предлагаются вопросы одинакового уровня сложности. Это может стать серьезной проблемой, поскольку у каждого студента свой уровень понимания

(Гарднер, 2021), (Путра, Лиривати, Тахрим, Сяфрудин, Аслан, 2020). Некоторые студенты могут хорошо понимать определенные концепции, в то время как другим может потребоваться дополнительная помощь. В результате результаты экзамена часто неточно отражают реальные способности каждого студента.

Кроме того, использование времени и ресурсов на тестирование становится менее эффективным, поскольку учащиеся могут столкнуться с вопросами, не соответствующими их способностям (Нгуен, Кейзман, Хамстон, 2020). Это также может нарушить общий процесс обучения, поскольку студенты могут испытывать разочарование, когда сталкиваются со слишком сложными вопросами, или скуку, когда сталкиваются со слишком легкими вопросами. Эта проблема не только ставит учащихся в невыгодное положение, но и негативно влияет на принятие решений в сфере образования, разработку учебных программ и оценку работы преподавателей. Поэтому существует острая необходимость в решении этой проблемы и совершенствовании методов оценки образования.

В этом контексте использование системы компьютерного адаптивного тестирования (КАТ), интегрированной с подходом Item Response Theory (IRT), предлагает интересное решение. Компьютерное адаптивное тестирование (КАТ) позволяет сделать экзамены более адаптивными, при этом уровень сложности вопросов динамически регулируется в зависимости от успеваемости студентов во время экзамена, (Есингельдинов, Рахымбаева, Жаппарова, Турсынова, 2023), (Boussakuk, Bouchboua, Ghazi, Bekkali, Fattah, 2021). Студенты, которые отвечают правильно, сталкиваются с более сложными вопросами, а те, кто отвечает неправильно, сталкиваются с более простыми вопросами. Это

позволяет более точно оценить способности отдельных студентов. С другой стороны, подход Item Response Theory позволяет провести более глубокий анализ каждого экзаменационного задания (Pliakos, Joo, Park, Cornillie, Vens, Van den Noortgate, 2019), (Bürkner, 2019). Это помогает выявить сильные и слабые стороны экзаменационных вопросов, создавая более качественные и релевантные тесты, основанные на изучаемом материале (Кларк, Уотсон, 2019).

Вопросы и цель исследования.

В статье более подробно описано, как Интеграция компьютерного адаптивного тестирования (КАТ) с подходом Item Response Theory может повысить эффективность оценки образования. Исследователь изучит практическое применение этого метода в различных образовательных контекстах, включая классные комнаты, высшие учебные заведения и стандартизированное тестирование. Исследователь описывает его преимущества в решении существующих проблем оценки, включая повышение точности измерения способностей учащихся, увеличение эффективности использования времени и повышение качества результатов экзаменов. Обсуждается практическая целесообразность внедрения компьютерного адаптивного тестирования (КАТ) с использованием подхода Item Response Theory (IRT) по оценке преподавателей и студентов, использующих эту систему для оценки учебного процесса.

Методы исследования.

В данной статье используется метод, основанный на исследовании и разработке нескольких типов моделей: модель разработки 4-D (Four D)

используется при разработке продукта и состоит из четырех основных этапов: определение, проектирование, разработка и тестирование (Sugiyono, 2021). Данные метод и модель были выбраны для создания продукта в виде системы компьютерного адаптивного тестирования (КАТ) с подходом, основанным на теории ответов на задания.

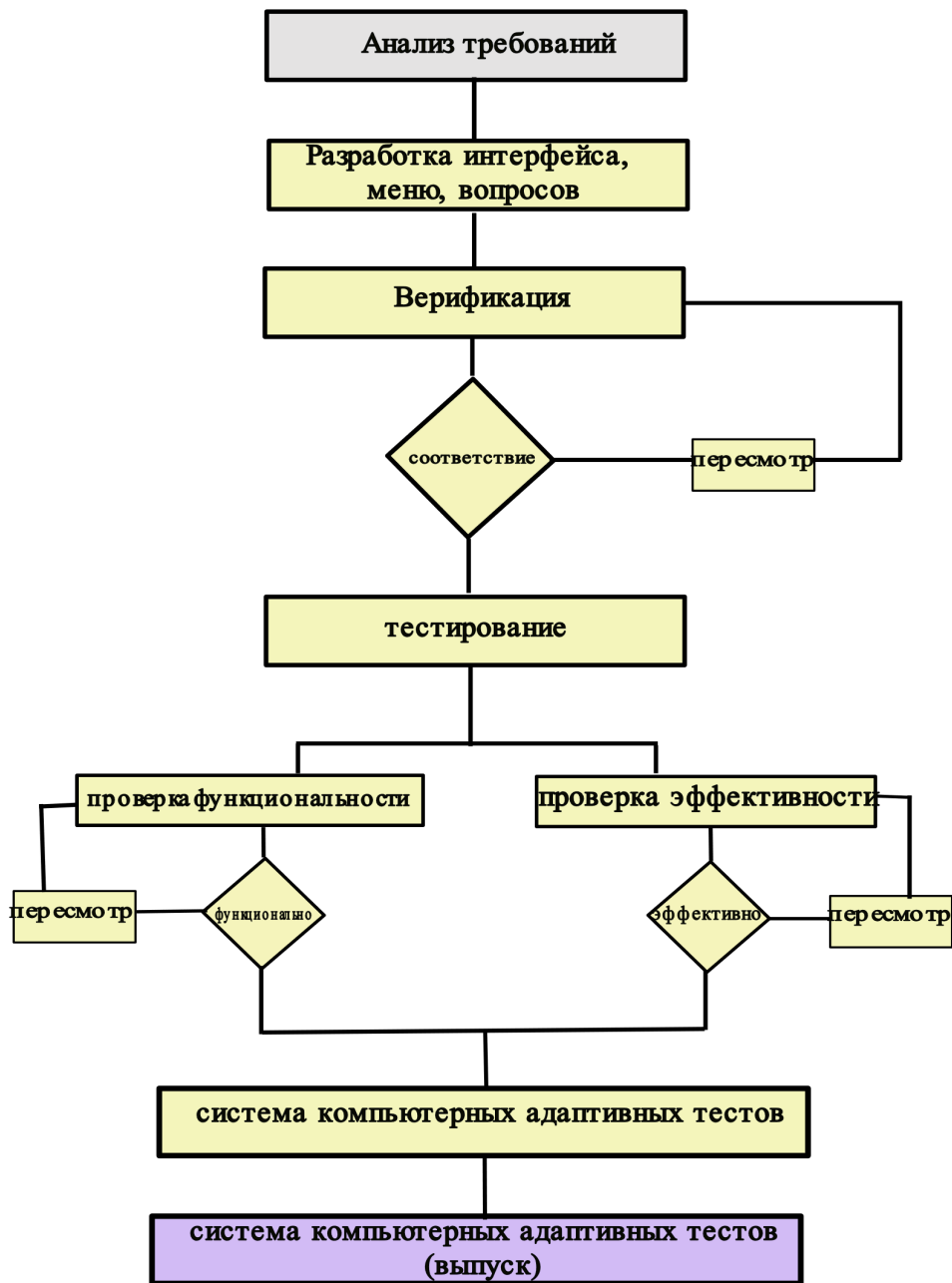


Рисунок 1-Пример модели 4-D для разработки системы компьютерного

тестирования

Процедура разработки инструмента оценки для системы компьютерных адаптивных тестов (КАТ) с использованием метода теории ответа на задания состоит из нескольких этапов:

Определение

Этот этап начинается с первоначального анализа для определения основных вопросов, которые необходимо решить в процессе разработки инструмента оценки КАТ с использованием IRT-подхода. Затем проводится анализ потребностей, чтобы определить требования, которым должен отвечать разрабатываемый продукт.

Анализ студентов помогает понять их характеристики, и проводится анализ концепций для определения концепции, необходимые для разработки инструмента. Наконец, цели анализируются для определения показателей достижения при разработке системы.

Проектирование

На основе первоначального определения выбирается подходящая среда: веб-система с подходом IRT. Затем выполняется первоначальное проектирование, включая разработку требований к системе. Варианты использования системы показаны на рисунке 2. Процесс включает в себя выбор технологии и инфраструктуры, которые поддерживают внедрение веб-системы с подходом IRT. Кроме того, первоначальный проект включает в себя шаги, необходимые для удовлетворения ранее выявленных потребностей. Рисунок 2 иллюстрирует основные сценарии использования системы, которые необходимо разработать, обеспечивая четкое понимание того, как система будет использоваться и взаимодействовать с пользователями, что важно для обеспечения соответствия дизайна системы первоначальным целям, установленным на предыдущем этапе.

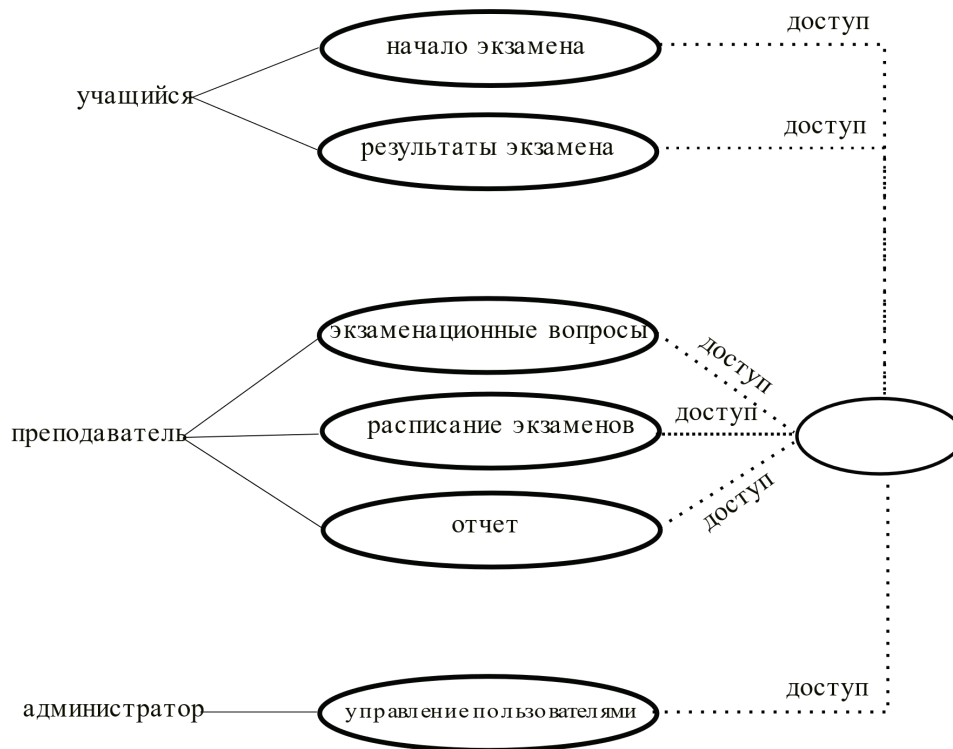


Рисунок 2-Диаграмма вариантов использования

На приведенной выше схеме использования показаны три уровня пользователей: участники тестирования/студенты, преподаватели и администраторы. Участники тестирования/студенты могут сдавать экзамены и просматривать их результаты. Преподаватели могут получить доступ к экзаменационным вопросам, расписанию экзаменов и отчетам о результатах экзаменов.

Разработка

Фаза разработки включает создание системного продукта на основе первоначального дизайна. Этот продукт будет тестироваться экспертами в соответствующей области знаний, и дизайн продукта может быть улучшен на основе отзывов. Метод проверки практичности системы компьютерных адаптивных тестов (КАТ) с использованием подхода Item Response Theory использует количественные методы, сбор данных в исследовании

осуществляется с помощью анкетирования. Аспекты, оцениваемые экспертами, представлены в таблице 1.

Таблица 1-Инструментарий оценки практичности

№	Объект оценки	Количество единиц	Форма оценивания
1	Содержание и вид	1-4	Опросник, шкала Ликерта
2	Цели и правила	5-14	Опросник, шкала Ликерта
3	Полезность	15-17	Опросник, шкала Ликерта

В таблице 1 приведен инструмент оценки или анкета, используемые в исследовании или оценке. Оцениваются три аспекта: Содержание и цель, представление и правила процесса, а также полезность. Каждый элемент оценивается с помощью разного количества утверждений или пунктов. Содержание и цель оцениваются с помощью четырех пунктов, презентация и правила процесса - с помощью десяти пунктов, а полезность - с помощью трех пунктов. Инструментом для сбора данных в данном исследовании послужил опросник со шкалой Ликерта.

Опросник со шкалой Ликерта — это широко используемый в исследованиях инструмент для измерения уровня согласия или несогласия респондентов с определенными утверждениями с помощью заранее определенной шкалы, например, шкалы от 1 до 5. Этот инструмент позволяет исследователям изучить восприятие и взгляды респондентов на оцениваемые аспекты и получить более глубокое представление о том, как респонденты оценивают содержание, представление, процесс и полезность оцениваемой системы.

Дальнейшее распространение и использование

Разработанный продукт будет выложен в открытый доступ для использования более широким кругом пользователей. Пользователям предлагается оставлять отзывы и предложения для дальнейшего улучшения качества продукта. Кроме того, продукт будет реализован в качестве пилотного проекта в НИУ МИЭТ в рамках данного исследования. Вся последовательность этих этапов образует комплексную процедуру проектирования и разработки

инструмента оценки компьютерно-адаптивного теста (КАТ) с использованием подхода теории ответов на задания.

Система компьютерных адаптивных тестов (КАТ), основанная на IRT, включает три типа пользователей с разными ролями: Студенты (либо Участники экзамена), Преподаватели и Администраторы. Перед началом работы с экзаменационной системой каждому необходимо зарегистрировать учетную запись и войти в систему (достаточно стандартная форма «имя пользователя – пароль» на отдельной странице).

Пользователи с ролью «Преподаватель» имеют права доступа к задачам по управлению экзаменами, таким как редактирование и управление коллекцией экзаменационных вопросов (в том числе изменение существующих вопросов, добавление новых и удаление устаревших либо неактуальных), установка временных параметров экзамена, печать экзаменационных билетов и карточек учеников, просмотр результатов экзаменов. Предполагается также добавить аналитико-статистический модуль для помощи преподавателю в анализе результатов индивидуальных и групповых экзаменов, что в конечном итоге способствует повышению эффективности преподавания.

Имея возможность создавать и редактировать экзаменационные вопросы, преподаватели могут обеспечить вариативность и актуальность экзамена, что способствует более точной оценке понимания студентами предмета. Другими словами, преподаватели могут разрабатывать экзамены, отвечающие как современным потребностям студентов, так и образовательным стандартам.

Преподаватели также могут просматривать результаты экзаменов учащихся с более подробной информацией, чем при обычных экзаменах. Данные о результатах экзамена отображают значения Theta, полученные каждым студентом на основе его ответов на каждый вопрос. В этих данных также представлены экзаменационные баллы студентов, основанные на полученных ими значениях Theta.

В IRT каждый вопрос обладает определенными характеристиками, такими как уровень сложности и способность к дискриминации. Система выбирает

вопросы, основываясь на ответах, тестируемых на предыдущие вопросы. Если испытуемый отвечает правильно, следующий вопрос будет более сложным. И наоборот, при неправильном ответе следующий вопрос будет легче. Это позволяет системе оценивать способности испытуемых с большей точностью и эффективностью, чем обычные тесты, в которых вопросы имеют фиксированный уровень сложности.

Использование системы КАТ, основанной на IRT, делает измерение способностей или знаний тестируемых более точным и справедливым. Каждый участник экзамена получает набор вопросов, соответствующий его способностям, и ни один из двух участников не получает одинаковой последовательности вопросов. Студенты начнут экзамен с вопросов умеренной сложности, а последующие вопросы будут корректироваться в зависимости от способности каждого студента правильно на них ответить. Представление вопросов происходит в несколько этапов:

1. Участники тестирования начинают работать над вопросами.
2. Система проверит, отвечал ли участник на вопросы ранее; если нет, система отобразит вопросы со средним весом 2.
3. Если да, то система считает наибольшее и наименьшее значения тета, чтобы определить, достигли ли они максимального (3) или минимального (-3) предела. Если достигли, система решает, что экзамен закончен.
4. Если нет, система считывает последний ответ участника, правильный (1) или неправильный (0). Если он точен, система увеличит вес вопроса на +1, если ошибочен - уменьшит на -1.
5. После получения веса система проверит, не осталось ли вопросов, соответствующих весу участника и не получивших ответа. Если подходящих вопросов больше нет, система решит, что экзамен закончен.

Система отобразит следующий вопрос в соответствии с весом, если есть совпадающие вопросы.

Компьютерный адаптивный тест (КАТ), основанный на IRT, отличается от обычного процесса подсчета баллов на экзамене. В этой системе подсчет баллов

начинается с вычисления значения Theta по следующим правилам.

1. Система проверяет ответы участника.
2. Является ли оценка правильного ответа участника = 1?
3. Если да, то θ после ответа вычисляется методом байесовской оценки
Если нет, то θ после ответа = θ исходного.

Далее происходит подсчет баллов студентов на основе их ответов и значений Theta, полученных самими студентами, с учетом следующих положений.

1. Система проверяет ответы всех участников, чтобы убедиться, что все ответы учеников неверны.
2. Если да, то итоговое θ = наименьшее θ , достигнутое любым участником.
3. Если нет, то итоговое θ = наибольшее θ , достигнутое любым участником.
4. После подсчета итоговых θ и баллов на экране отображаются итоговые θ и баллы.

После того как студенты сдадут экзамен, на экране появится информация, связанная с процессом сдачи экзамена. Эта информация включает в себя уровень сложности вопросов, на которые отвечали студенты, индекс дискриминации каждого вопроса, правильные или неправильные ответы на каждый вопрос, значение Theta студента после ответа на каждый вопрос, а также итоговый балл студента. Вся эта информация очень важна для анализа успеваемости студентов и понимания степени усвоения ими экзаменационного материала. С помощью этой информации преподаватели или специалисты по оценке могут обеспечить более точную обратную связь с учащимися и разработать более эффективные стратегии обучения, чтобы помочь учащимся улучшить понимание конкретных предметов.

Оценка полезности КАТ.

Анкета оценки полезности, состоит из 17 пунктов, разделенных на три различных аспекта:

4 пункта используются для измерения аспекта "Содержание и цель", 10 пунктов анкеты - для измерения аспекта "Внешний вид и процесс работы с правилами" и 3 пункта анкеты - для измерения аспекта "Полезность". В

контексте данного исследования данные, полученные от 90 студентов, которые использовали эту систему, затем были обработаны с помощью статистического программного обеспечения. Результаты оценки практичности этих 90 студентов можно увидеть в распределении баллов опросника практичности, представленном в таблице 2.

Таблица 2-Частотное распределение баллов

Интервальный класс	Частота	Процент (%)
71 - 72	1	1%
72 - 73	2	2%
73 - 75	5	6%
75 - 76	4	4%
76 - 78	19	21%
78 - 79	12	13%
79 - 81	47	52%
Всего	90	100%

В Таблице 2 представлено распределение частот, показывающее распределение данных по интервальным классам вместе с их частотами. Эта таблица состоит из семи интервальных классов, используемых для группировки данных, со значениями от 71 до 81 и различной шириной интервалов. Каждый интервальный класс имеет определенную частоту, отражающую количество вхождений данных в этот класс. Например, в классе интервалов 71-72 в эту категорию попадает одна точка данных.

Кроме того, в таблице также представлена информация о процентном соотношении, указывающая на вклад каждого класса интервалов в общем объеме данных. В качестве примера можно привести класс интервалов 79-81 с самой высокой частотой, равной 47, на долю которого приходится 52 % всего набора данных. Эта таблица дает наглядное представление о распределении данных и относительном вкладе каждого класса интервалов в набор данных. Эта информация очень важна для статистического анализа и помогает глубже понять

распределение оцениваемых данных. Таким образом, эта таблица служит важнейшим инструментом для понимания характеристик оцениваемых практических данных.

В заключение, оценки полезности можно свести к следующей таблице 3.

Таблица 3-Оценка полезности по трем аспектам

Объект	%	Категории
Содержание и цели	91	Очень полезно
Полезность внешнего вида и технологических правил	90	Очень полезно
Полезность	90	Очень полезно

Результаты исследования.

Исходя из таблицы 3, можно сделать вывод, что инструмент, использованный в оценке, имеет очень высокий уровень практичности. По трем аспектам, а именно: содержание и цели, внешний вид и правила, а также полезность инструмента, все они получили высокие проценты, а именно 91 % для содержания и целей и 90 % для внешнего вида и полезности. Отметка "Очень практично" указывает на то, что система компьютерных адаптивных тестов (КАТ), основанная на IRT, считается очень практичной и полезной для достижения поставленных целей измерения. Это указывает на то, что инструмент соответствует потребностям пользователей и может быть оптимально использован в соответствующих контекстах.

Заключение

Система компьютерных адаптивных тестов (КАТ), основанная на теории IRT, включает трех основных пользователей: ученики/тестируемые, учителя и администраторы. Каждый пользователь должен иметь учетную запись и войти в систему. После успешного входа в систему пользователи получают другой интерфейс, соответствующий их ролям и обязанностям. Система КАТ на основе IRT позволяет проводить адаптивное тестирование, при котором уровень сложности вопросов регулируется в зависимости от способностей тестируемых.

Каждый участник получает свою последовательность вопросов, и тест завершается, когда участник точно оценивает свои способности или когда он ответил на все имеющиеся вопросы. Результаты теста представлены в виде значений Тета, которые описывают способности студентов.

Результаты оценки практичности свидетельствуют о том, что эта система эффективна и полезна. Все оцениваемые аспекты, включая содержание и цели, дизайн пользовательского интерфейса и процессы управления, а также полезность системы, получили очень высокие баллы. Таким образом, система компьютерных адаптивных тестов (КАТ), основанная на теории реакции элементов, является эффективной и результативной в достижении поставленных целей измерения. Этот вывод свидетельствует о том, что система соответствует потребностям пользователей и может быть оптимально использована в соответствующих контекстах.

Литература

1. Алам, А. (2022) Использование адаптивного обучения и интеллектуальных роботов-репетиторов для виртуальных классов и умных кампусов: реформирование образования в эпоху искусственного интеллекта. *Advanced Computing and Intelligent Technologies*. Proceedings of ICACIT, Springer, 2022, 395.
2. Винсент-Ланкрин, С., Ван дер Влис, Р. (2020), Надежный искусственный интеллект (ИИ) в образовании: Обещания и проблемы.
3. Гарднер, Н. (2021) Дисциплинированный ум: Что должны понимать все студенты. Simon & Schuster.
4. Госс, Х. (2022) Оценка результатов обучения студентов в высшем образовании и академических библиотеках: обзор литературы. *J. Acad. Librariansh.*, 2022, 48 (2), 102485.
5. Есингельдинов, А., Рахымбаева, З., Жаппарова, А., Турсынова Л. (2023) Использование метода дифференцированного оценивания на уроках математики: компьютерное адаптивное тестирование для отслеживания прогресса учащихся. *Glob. J. Eng. Educ.*, 2023, 25 (1).

6. Кларк, Л., Уотсон, Д. (2019) Конструирование валидности: Новые разработки в создании объективных измерительных инструментов. *Psychol. Assess.*, 2019, 31 (12), 1412.
7. Левент, У., Эрток, Ш. (2020) Мнения студентов о подходе на основе заданий как формативном оценивании в сравнении с подходом на основе экзаменов как суммарном оценивании в образовании. *Sak. Univ. J. Educ.*, 2020, 10 (2), 226- 250.
8. Мартинес-Хименес, Р., Руис-Хименес, М.К. (2020) Повышение удовлетворенности студентов и эффективности обучения с помощью инвертированного класса. *Int. J. Manag. Educ.*, 2020, 18 (3), 100422.
9. Нгуен, Дж. Г., Кейзман, К. Дж., Хамстон Дж. Дж. (2020) Минимизация обмана при онлайн-оценке во время пандемии COVID-19. *J. Chem. Educ.*, 2020, 97 (9), 3429-3435.
10. Путра, Р., Лиривати, Ф.Й., Тахрим, Т., Сяфрудин, С., Аслан, А. (2020) Опыт учащихся, обучающихся на дому, во время политики закрытия школ Ковид-19 в Индонезии. *J. Iqra*, 2020, 5 (2).
11. Нуртанто, М., Холифах, Н., Масек, А., Судира, П., Самсудин, А. (2021) Основные проблемы при составлении плана урока для преподавателя профессионального обучения. *Int. J. Eval. Res. Educ.*, 2021, 10 (1), 345-354.
12. Рахматулла, С., Муляса, Э., Сиахрани, С., Понгпалилу, Ф., Путри, Р.Э. (2022) Цифровая эра 4.0: Вклад в образование и психологию студентов. *Лингвист. Cult. Rev.*, 2022, 6, (S3), 89-107.
13. Сингх, Дж., Стил, К., Сингх, Л. (2021) Сочетание лучшего из онлайн- и очного обучения: Гибридный и смешанный подход к обучению для COVID-19, мира после вакцинации и пандемии. *Educ. Technol. Syst.*, 2021, 50 (2), 140-171.
14. Чан, С.К, Лук, Л.Ю. (2022) Убеждения академиков в отношении целостного развития и оценки компетенций: Тематическое исследование в инженерном образовании. *Stud. Educ. Eval.*, 2022, 72, 101102.
15. Ченг, С.-К., Ченг, В.-П., Хуанг, И.-М. (2021) Реализация компьютерного адаптивного тестирования с автоматической настройкой

индекса сложности предметов на платформе адаптивного обучения английскому языку, *J. Internet Technol.*, 2021, 22 (7), 1599-1607.

16. Boussakuk, M., Bouchboua, A., Ghazi, M.El, Bekkali, M. El, Fattah, M. (2021) Design of Computerized Adaptive Testing Module into Our Dynamic Adaptive Hypermedia System. *Int. J. Emerg. Technol. Learn. IJET*, 2021, 16 (18), 113-128.

17. Bürkner, P.-C. (2019) Bayesian item response modeling in R with brms and Stan. *ArXiv Prepr. ArXiv190509501*.

18. Eloranta, S.J., Kaltiala, R., Lindberg, N., Kaivosoja, M., Peltonen, K. (2022) Validating measurement tools for mentalization, emotion regulation difficulties and identity diffusion among Finnish adolescents. *Nord. Psychol.*, 2022, (1), 30-52.

19. Gamage, K.A., Wijesuriya, D.I., Ekanayake, S.Y., Rennie, A.E., Lambert, C.G., Gunawardhana, N. (2020) Online delivery of teaching and laboratory practices: Continuity of University Programmes during COVID-19 Pandemic. *Educ. Sci.*, 2020, 10 (10), 291.

20. Mystakidis, S., Christopoulos, A., Pellas, N. (2022) A systematic mapping review of augmented reality appliKATions to support STEM learning in higher eduKATion. *Educ. Inf. Technol.*, 2022, 27 (2), 1883-1927.

21. Oktrilani, R., Delianti, V.I., Fajri, B.R., Samala, A.D., (2023) Rancang Bangun Media Pembelajaran Berbasis Augmented Reality pada Materi Sistem Pernapasan Mata Pelajaran Biologi Kelas XI MIPA Tingkat SMA. *JAVIT: Jurnal Vokasi Informatika*, 6, 79-86.

22. Pliakos, K., Joo, S.-H., Park, J.Y., Cornillie, F., Vens, C., W. Van den Noortgate, (2019) Integrating machine learning into item response theory for addressing the cold start problem in adaptive learning systems. *Comput. Educ.*, 2019, 137, 91-103

23. Sugiyono. A. (2013) Metode penelitian pendidikan pendekatan kuantitatif, kualitatif dan R&D. Бандунг, Индонезия: Alfabeta.

24. Suhendi, H.Y., Ramdhani, M.A., Irwansyah, F.S. (2018) VerifiKATion concept of assesment for physics eduKATion student learning outcome, *Int. J. Eng. Technol. UEA*, 20187 (3.21), 321-325.

25. Sun, R., Zhang, H., Li, J., Zhao, J., Dong, P. (2020) Assessment-for-learning teaching mode based on interactive teaching approach in college English. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.* 15 (21), 24.



УДК 372.4

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ

Смирнова М.С.

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

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

smirnovams@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы географического содержания предмета «Окружающий мир» и методические аспекты их изучения. Обращено внимание на значение географии во всестороннем развитии школьника. Выявлены проблемы методического сопровождения процесса преподавания географии в начальной школе и показаны некоторые пути их решения. Также затронуты вопросы естественнонаучной (в т.ч. географической) подготовки учителей начальной школы.

Ключевые слова: предмет «Окружающий мир», начальная школа, география, методическое сопровождение, педагогические технологии, проблемное обучение, игра, кейс.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING GEOGRAPHY IN PRIMARY
SCHOOL

Smirnova M. S.

assistant professor

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Moscow City University*

Moscow

smirnovams@mgpu.ru

Annotation. The article deals with the issues of geographical content of the subject 'The Environment' and methodological aspects of their study. Attention is drawn to the importance of geography in the comprehensive development of schoolchildren. The importance of geography in the all-round development of schoolchildren. The problems of methodological support of geography teaching process in primary school and some ways of their solution are revealed. Some ways of solving them are shown. The issues of natural science (including geography) training are also touched upon (including geography) training of primary school teachers.

Keywords: subject 'Environment', primary school, geography, methodological support, pedagogical technologies, problem-based learning, game, case.

Введение

Предмет «Окружающий мир» имеет важное мировоззренческое значение для обучающихся, формируя целостный взгляд на мир, помогая при этом осознать место человека в нем. (7,8) Младшие школьники осваивают естественнонаучные, обществоведческие и нравственно-этические понятия, которые представлены в содержании предмета. География обладает огромным потенциалом для всестороннего развития личности детей младшего возраста, являясь многогранной, многоаспектной наукой, знакомящей обучающихся с природой и социумом. Именно поэтому географический компонент содержания предмета «Окружающий мир» является тем «зеркалом», в котором находят отражение иные компоненты предмета.

В материалах ФГОС НОО отмечается необходимость знакомства школьников с методами научного познания мира, привития интереса к изучению окружающего мира. Также указывается на то, что стратегическим направлением в работе со школьниками является использование активных методов обучения (7).

Постановка проблемы

Обладая потенциалом для всестороннего развития школьников, имея широкие интеграционные связи с другими компонентами содержания предмета, географическая составляющая нередко находится за пределами методического внимания учителей, в силу чего не является привлекательной для изучения младшими школьниками. Как правило, в учебно-воспитательном процессе учителями акцентируется внимание на изучении живой природы, что, несомненно, является материалом, стимулирующим познавательный интерес детей к ней. Проблема усугубляется и тем, что учителей начальной школы и студентов педвузов (будущих учителей) отличает недостаточный уровень естественнонаучной, в т.ч. и географической подготовки.

Изучение материалов ФРП НОО показывает, что в ней недостаточное внимание уделяется использованию современных, актуальных технологий и приемов обучения (8). Методическая подготовка учителей к преподаванию географической составляющей предмета «Окружающий мир» нередко оставляет желать лучшего (1,4).

Таким образом, существует противоречие между значением изучения географии в начальной школе и состоянием практики. Как показывает изучение научно-методической литературы, лишь ограниченное число авторов рассматривают проблемы географического образования в начальной школе (Миронов А.В., Новолодская Е.Г, Смирнова М.С., Таможняя Е.А., Шептуховский М.В, Эмирова М.Е.)

Вопросы исследования

В данном материале рассматривается содержание географического компонента предмета «Окружающий мир», анализируется потенциал географического образования для развития личности школьника. Показаны технологии и приемы обучения, позволяющие эффективно осваивать географическое содержание предмета и развивать познавательный интерес к предмету. Затронуты проблемы естественнонаучной и методической подготовки будущих учителей.

Цель исследования

В работе намечено обозначить проблемы освоения школьниками содержания географического образования в начальной школе и показать некоторые возможные пути их решения.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы уточнить географическое содержание предмета «Окружающий мир», показать его роль в патриотическом и духовно-нравственном воспитании школьников, а также обратить внимание на роль географии в развитии познавательного интереса к науке, к методам научного познания и исследования. Обратить внимание на то, что изучение географических дисциплин вносит вклад в развитие мышления обучающихся. Показать, что все связано со всем, что география является тем предметом, который «связывает» многие науки.

В процессе исследования было намечено выявить «болевы точки» в методике преподавания основ географии в начальной школе.

Методы исследования

Для достижения цели нашего исследования был проведен анализ научно-методической литературы и нормативно-правовых документов (ФГОС НОО и ФРП НОО), а также беседы с учителями и изучение конспектов уроков в дневниках студентов по педагогической практике.

Результаты исследования

В целях определения содержания географического материала, подлежащего изучению в начальной школе, была проанализирована Федеральная рабочая программа начального общего образования по предмету «Окружающий мир». Известно, что на протяжении почти двух столетий изучение природоведения в школах России осуществлялось согласно двум направлениям: неживая природа и живая природа. В настоящее время ФРП НОО предлагает к изучению три раздела: «Человек и общество», «Человек и природа», «Правила безопасной жизнедеятельности». В тоже время в программе указано, что обучающиеся осваивают общечеловеческие ценности взаимодействия в системах: «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и другие люди», «Человек и его самость», «Человек и познание» (8).

Рассмотрим, как представлено географическое содержание предмета «Окружающий мир» в ФРП НОО.

При обучении в первом классе школьники знакомятся с природными материалами, получают представление о неживой и живой природе, знакомятся с представлением о погоде и правилами измерения температуры воздуха. Первоклассники продолжают знакомство с сезонами года. Изучение сезонов года, фенологических изменений в природе проходит «красной нитью» через изучение предмета. (Заметим, что сезонный принцип построения программы – отличительная черта предмета «Окружающий мир»). Именно при освоении этого содержания обучающиеся знакомятся с причинно-следственными связями в природе, понимая неразрывную связь между всеми ее компонентами.

Во втором классе начинается знакомство с астрономическими представлениями (звезды, созвездия, планеты), основанное не только на изучении текста учебников, но и на результатах наблюдений звездного неба (2). Второклассники приступают к изучению самого трудного раздела географии – картографии. Дети знакомятся с различными видами изображения Земли (картой, планом и глобусом), учатся пользоваться компасом, ориентироваться на местности по нему и по местным признакам.

Будучи третьеклассниками, младшие школьники расширяют свои представления о неживой природе и ее связях с другими компонентами природы. Продолжается знакомство со строением веществ, проводятся простейшие опыты с ними. Затем обучающиеся осваивают материал, посвященный изучению воды (ее свойства, состояния, распространение в природе, значение для природы), воздуха (свойства, значение, охрана), полезных ископаемых. Сложной для восприятия младшими школьниками является тема «Почвы».

В четвертом классе продолжается изучение вопросов астрономии, а также и наиболее сложного географического вопроса - годовое движение Земли и смена времен года. Понимание сущности, причин и следствий этого процесса вносит вклад в научное мировоззрение детей младшего возраста.

При изучении раздела «Человек и общество» школьникам предлагаются для работы карты исторического содержания. Являясь очень сложными для восприятия детьми, они, вместе с тем, при условии методически грамотной работы учителя, могут внести вклад в патриотическое воспитание обучающихся.

Кроме того, в рамках программы осуществляется изучение рельефа (равнины, горы, овраги) и водоемов (реки, озера, моря и океаны). При этом отражается присущая географии «игра масштабами»: компоненты природы изучаются в глобальном контексте (реки Земли, например), и в региональном (реки родного края), а также и локальном (овраги как форма рельефа своей местности). Ознакомление с особенностями поверхности родного края предполагается в процессе проведения экскурсий в природу.

Содержание программы показывает, что младшие школьники знакомятся с природой родной страны, жизнью и бытом людей в ее разных уголках, познают особенности природы своего края, имеют возможность работать с планами и картами. В процессе обучения на основе использования аудиовизуальных средств обучения, изучения материалов учебника и литературных произведений создается образ территории, образ Родины. Без сомнения, содержание предмета вносит определенный вклад в не только в формирование естественнонаучной /географической картины мира, но и обладает большим воспитательным потенциалом.

Содержание раздела «Правила безопасной жизнедеятельности» показывает, что «без географии – вы нигде». Например, при изучении правил дорожного движения (или на маршрутах) и при работе с практико-ориентированными заданиями на эту тему уместно вспомнить и особенности поверхности (рельефа местности), которые тоже могут влиять на безопасность человека. Крутые склоны оврагов и балок, оползни могут представлять угрозу для жизни человека. Также крайне опасны водные объекты, о чем обязательно надо рассказать детям. Тема «Ориентирование на местности» напрямую связана с обеспечением безопасной жизнедеятельности.

В заключении хотелось бы заметить, что географическое содержание предмета могло бы быть обогащено страноведческим, культурологическим материалом, раскрывающим географическую картину мира (в т.ч. России), показывающим окружающий мир во всём многообразии культур, традиций.

Анализ текста ФРП НОО показывает, что в ней затронуты основные вопросы начального естествознания, включая вопросы и географического содержания. Возникает методическая проблема: почему знакомство с основами географии не является привлекательным процессом для большинства школьников? Мы исследовали вопрос о том, почему школьники (средняя и старшая школа) любят/не любят географию. Было установлено, что это напрямую связано с личностью учителя и методикой преподавания предмета, о чем нам подсказывают и житейские наблюдения (5).

Текст ФРП НОО знакомит нас с перечнем методов и форм обучения, которые предлагаются разработчиками программы по предмету «Окружающий мир». В существующей рубрике «Методы и формы организации обучения. Характеристика деятельности обучающихся» предлагаются к применению на уроках: просмотр и рассматривание иллюстраций и видеоматериалов, беседы, учебные диалоги, чтение текста учебника, составление плана текста, рассказ учителя, моделирование. Рекомендуются к использованию игры (типы: «Кто больше назовет...», или «Разделим на группы...», «Угадай по описанию...»). Задания для школьников, требующие сравнения объектов или их классификации, почему-то называются играми. Рассматривание знаков (падение с высоты, пожароопасно и пр.) называется практической работой. Наличие такой информации в тексте ФРП НОО вызывает недоумение, а перечень предлагаемых видов деятельности не соответствует названию рубрики.

В практике работы учителей, безусловно, находят отражение современные технологии обучения, что положительно сказывается на эффективности обучения и развитии познавательного интереса к предмету.

Полагаем, что проблемное обучение – это ключевой фактор, помогающий раскрыть интеграционный и мировоззренческий потенциал географии.

Применение элементов проблемного обучения способствует развитию критического мышления, формированию исследовательских умений функциональной грамотности. Но, главное он помогает сделать процесс изучения предмета интересным и мотивирующим.

Обучающиеся с интересом вовлекаются в игровую деятельность. Однако следует обращать внимание на то, чтобы типы игр были более разнообразными (игры-путешествия, игры настольные, игры с использованием ИКТ и пр.). В игре должна моделироваться реальная действительность, игра связана с «работой» внутри воображаемой ситуации, где процесс игры – главное, а не желание выиграть.

В учебном процессе все более широкое распространение получают кейсы (анализ конкретной ситуации), которые очень удачно вписываются в контекст географического и экологического материала, а также и раздела «Правила безопасной жизнедеятельности» (3).

Использование графических материалов (интеллект-карты, схемы, таблицы, инфографика, опорные схемы и пр.) является традиционным для географии. Однако они не находят отражения в уроках (6).

Согласно ФРП НОО в процессе изучения предмета «Окружающий мир» должны проводиться экскурсии и практические работы. К сожалению, спектр работ и экскурсий значительно сокращен по сравнению с предыдущими версиями программы. Изучение состояния практики показывает, что большинство учителей оказываются от их проведения в силу различных причин (недостаточная профессиональная подготовка, отсутствие оборудования, организационные трудности и пр.), что, безусловно, снижает качество обучения естествознанию (в т.ч. географии). Но географический компонент содержания предмета «Окружающий мир» дает возможность для организации различных практических работ исследовательского характера. Многие из них можно проводить в классе, а некоторые – на пришкольном участке. Например, изготовление модели термометра, компаса, работа с теллурием, составление аппликаций (расположение материков на карте). Наблюдения в природе связаны

с практической деятельностью школьников и носят, как правило сезонный характер, позволяя проводить наблюдения за высотой Солнца над горизонтом, за жизнью водоемов, следить за изменениями микроформ рельефа.

В заключении необходимо упомянуть и о краеведческом подходе к изучению географического материала, о роли краеведения.

Географическое содержание предмета «Окружающий мир» является основой для изучения курса «География» в средней школе. К сожалению, в дальнейшем «География» в школе изучается кратким курсом, что сказывается на географической грамотности населения.

В связи с вышеизложенным становится очевидно, что необходимо улучшать и методическую подготовку учителей, и студентов педвузов, и особенно, их научную подготовку в области географии. Это будет способствовать формированию методического мышления учителей и влиять на качество обучения.

Заключение

Нами были рассмотрены вопросы географического содержания предмета «Окружающий мир» и показаны его возможности для духовно-нравственного и патриотического развития личности младшего школьника. К сожалению, потенциал предмета не в полной мере реализуется на практике и в материалах действующих УМК.

Мы постарались обратить внимание на методические аспекты процесса преподавания географии в начальной школе и наметить основные пути повышения его результативности.

Литература

1. Добротин, Д.Ю. (2016). Актуальные проблемы начального естественнонаучного образования. *Естественнонаучное образование детей: проблемы, поиски, решения. Материалы круглого стола преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов*. М.2016, 89-96

2. Козина, Е.Ф. (2023) Астрономическое образование обучающихся в контексте реализации ФГОС НОО. *Номинум*, 1,83-100.

3. Смирнова, М.С. (1991) Применение игр при изучении экономической и социальной географии. Дис.... канд. пед. наук, Москва, 193.

4. Смирнова, М.С. (2016). Подготовка будущих учителей начальных классов к преподаванию естественнонаучного блока предмета «Окружающий мир». *Естественнонаучное образование детей: проблемы, поиски, решения. Материалы круглого стола преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов.* М.2016, 165-167

5. Смирнова, М.С. (2019). Почему школьники любят географию. *География и экология в школе XXI века.* 2019,7, 37-39

6. Смирнова, М.С. (2021) Наследие В.Ф. География в начальной школе: содержание и виды деятельности. Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития. *Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции,* М, 210-212

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Реестр примерных основных общеобразовательных программ: официальный сайт. – 2013. Получено с https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia

8. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Окружающий мир (для 1-4 классов образовательных организаций). Министерство просвещения Российской Федерации. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАН». М, 2022



УДК 373.31

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В
АФГАНИСТАНЕ

Хай Удин Шамс Уддин

аспирант

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал г.

г. Шуя

shamsshams09193@gmail.com

Червова А.А.

доктор педагогических наук, профессор,

заслуженный работник высшей школы Российской Федерации,

профессор кафедры математики, информатики и методики обучения

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал

г. Шуя

innovacia-sgpi@mail.ru

Керемли Н.В.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

департамента психологии

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

keremlinv@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматривается становление и развитие системы высшего образования в Афганистане, начало которой положено 1 ноября 1932 года с открытием медицинского факультета в Кабуле, что было необходимо в связи с низким уровнем медицинского обслуживания населения в этой стране и

нехваткой медицинских кадров высокой квалификации. Высшее образование в Афганистане опиралось на состояние общего образования, которое осуществлялось при буддийских и исламских школах, а также мечетях, впоследствии они превратились в современные колледжи. В Афганистане учащиеся, получившие законченное среднее образование, поступают в университет через Kankor (Конкур) – национальный вступительный экзамен. В Афганистане существуют 165 высших учебных заведений, одобренных Министерством высшего образования, из которых 39 являются государственными и 126 – неправительственными, где обучается около 400 тысяч студентов. Эти показатели невелики по сравнению с европейскими и российскими вузами, что открывает большие перспективы для привлечения афганских студентов в нашу страну.

Ключевые слова: Афганистан, Россия, общее, среднее, высшее образование, становление, развитие.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN
AFGHANISTAN

Khair Uddin Shams Uddin

graduate student

Shuya branch of Ivanovo State University

Shuya

shamsshams09193@gmail.com

Chervova A.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation,

Professor of the Department of Mathematics, Computer Science

and Teaching Methods,

Shuya branch of Ivanovo State University

Shuya

innovacia-sgpu@mail.ru

Keremli N.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Institute of Pedagogy and Psychology of Education,

Moscow City University

Moscow

keremlinv@mgpu.ru

Annotation. The article examines the formation and development of the higher education system in Afghanistan, which began on November 1, 1932 with the opening of the medical faculty in Kabul, which was necessary due to the low level of medical care for the population in this country and the shortage of highly qualified medical personnel. The opening of higher education in Afghanistan is based on the state of general education, which was carried out at Buddhist and Islamic schools, as well as mosques, which later turned into modern colleges. In Afghanistan, students who have completed secondary education enter university through the Kankor Exam, which is the national entrance exam. In Afghanistan, there are 165 higher education institutions recognized and operating in Afghanistan by the Ministry of Higher Education, of which 39 are state – owned and 126 are non-governmental, with about 400,000 students enrolled, these figures are low compared to European and Russian universities, which opens up great prospects for attracting Afghan students to Russian universities.

Keywords: Afghanistan, Russia, general, secondary, higher education, formation, development.

Введение

Изучение российской научно-педагогической литературы и других источников показало, что проблема исследования процесса становления и развития общего среднего, среднего профессионального и высшего образования Афганистана недостаточно освещена и требует внимания педагогической общественности.

Цель исследования

Настоящее исследование предпринято с целью изучения этапов

становления и развития системы высшего образования в Афганистане, а также выявления существующих достоинств и недостатков этой системы.

Методы исследования

В статье используется сравнительно-сопоставительный метод изучения состояния образования в Афганистане по сравнению с другими странами, в том числе с Россией.

Результаты исследования

Афганистан – страна, в которой на протяжении веков было только общее образование при буддийских и исламских школах, а также мечетях. Первые шаги в области создания средних учебных заведений эта страна сделала между 1868 и 1879 годами во время правления Амиршира Али-хана, а фундамент высшего образования был заложен 1 ноября 1932 года с открытием медицинского факультета в Кабуле.

Факультет начал свою работу под руководством турецкого эксперта, профессора, доктора Рафика Камеля Бега в составе 8 профессоров. Первоначально деятельность этого вновь созданного учреждения была сосредоточена на небольших медицинских кафедрах, которые с мировым научно-техническим прогрессом были поставлены на путь количественного и качественного развития. В течение нескольких десятилетий медицинский факультет вырос из своего первоначального состояния до 5 учебных заведений, где студенты могут получить образование по следующим специальностям:

- терапевтическая медицина;
- педиатрия;
- стоматология;
- военная медицина;
- отдельные специализации (Мухамад Шариф Шарифи, 2010).

В настоящее время в Афганистане функционируют 165 высших учебных заведений, утвержденных Министерством высшего образования, из которых 39 являются государственными и 126 – неправительственными, в которых обучаются около 400 тысяч студентов, из них 185 480 студентов очной формы

обучения, остальные – заочной и вечерней формы обучения. Преподавательскую деятельность осуществляют 6053 преподавателей. Большинство из них (59%) работают на уровне бакалавриата, 39% – на уровне магистратуры и только 5% обучают аспирантов и докторантов.

Для приобретения степени бакалавра необходимо обучаться 4–5 лет, для получения степени магистра – 2 года, а в докторантуре обучение длится 3–4 года.

В Афганистане существует система кредитов и разработан законопроект об экзаменах. Кредит – это единица обучения, на основе которой определяется учебная программа академического курса путем ее деления на семестры, а также доля каждого предмета в учебной программе. Один кредит равен 16 часам курсовой работы или ее эквиваленту в течение одного семестра (Мохаммад Джавад Асгари, 2011).

Все предметы подразделяются на базовые, профессиональные, факультативные, общеуниверситетские и предварительно обязательные:

- базовые предметы, изучение которых необходимо для поступления на основную специальность, составляют основу специализированных знаний;

- профессиональные предметы – это предметы, которые представляют собой абсолютную и незаменимую необходимость для овладения специальностью. В некоторых университетах эти предметы составляют основную область обучения;

- факультативные предметы – это предметы, которые студент выбирает из нескольких вариантов или альтернатив, каким-либо образом связанные с областью изучения студента и включенные в академическую программу факультетом. Выбор тем по выбору осуществляется кафедрой и утверждается ученым советом факультета;

- общеуниверситетские предметы – предметы, которые преподаются на всех факультетах высших учебных заведений (исламская культура, современная история, иностранный язык, охрана окружающей среды, компьютеры), занятия физкультурой на непрофессиональных факультетах являются факультативными;

- предварительно обязательные предметы: темы, которые необходимо изучить, прежде чем переходить к последующему материалу. Например, изучение химии и биологии является обязательным условием для изучения биохимии.

Каждый учебный год состоит из двух семестров, а каждый семестр, за исключением экзаменов, – из 16 учебных недель. Таким образом, один кредит равен 16 пятидесятиминутным академическим часам в семестр или одному пятидесятиминутному академическому часу в неделю. Два часа практических или лабораторных занятий или три часа стажировки, т.е. полевых работ, засчитываются как один час занятий. В учебный план включены основные, специализированные, факультативные и общеуниверситетские предметы, количество кредитов и код типа диссертации, такой как монография, диплом и семинар.

Минимальное количество кредитов по программе бакалавриата составляет 136, а максимальное зависит от продолжительности учебного года по соответствующей специальности и не превышает 21 кредита в семестр.

Оценка знаний по темам проводится следующим образом: итоговый экзамен – 60%, классный экзамен, домашнее задание и внутриклассная деятельность – 20 %, корректировки – 20%. По предметам и курсам, не требующим практической работы или применения знаний, оценка выставляется максимум в 80%. Оценивание отраслевых проектов, графических работ, стажировок, а также преподавания и обучения входит в обязанности соответствующих учреждений. Распределение критериев оценок от А до D следующее:

A (100–90 баллов)

B (89–80 баллов)

C (79–70 баллов)

D (69–55 баллов)

Результаты ниже 55 считаются неудовлетворительными и обозначаются буквой F (Пайанда Мохаммад Захайр, Сайед Мохаммад Юсуф Элми, 1999).

Диплом выдается только после регистрации и прохождения процедур в головном офисе высшего учебного заведения согласно перечню, указанному в первом абзаце шестой статьи, направляется выпускникам или соответствующим учреждениям официальным представителем соответствующего учреждения.

Заключение

В Афганистане в течение тысячелетий основное образование было сосредоточено в исламских школах и мечетях, высшее образование начало развиваться с 1 ноября 1932 года с открытием медицинского факультета в Кабуле под руководством турецкого эксперта, профессора, доктора Рафика Камеля Бега. Сравнительно-сопоставительный анализ развития высшего образования в Афганистане и России показывает, что по количеству высших учебных заведений, студентов, преподавателей, участвующих в работе университетов, Афганистан отстает, что подтверждает необходимость и возможность увеличивать число афганских студентов, обучающихся в России. По данным на 2021 год в российских высших учебных заведениях обучалось более 1,6 тыс. граждан Афганистана, преимущественно в вузах медицинского, естественнонаучного и технического профилей. В России существуют все условия, необходимые для увеличения числа афганских студентов, обучающихся здесь. Данные студенты отличаются целеустремленностью, высокой учебной мотивацией и встречают положительное отношение со стороны населения России.

Литература

1. Законопроект об экзаменах Министерства высшего образования Афганистана (2018), 1-10.
2. Законопроект о магистратуре в Афганистане (2008), 74-83.
3. Мохаммад Джавад Асгари (2011). Образование в Афганистане. Тегеран, 197-198.
4. Мухамад Шариф Шарифи (2010). Проблемы развития образования в Афганистане. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Душанбе.

5. Пайанда Мохаммад Захайр, Сайед Мохаммад Юсуф Элми (1999)
История образования в Афганистане. Кабул, 10-150.

6. Порядок выдачи дипломов выпускникам вузов Афганистана и выпускникам за рубежом (2008), 197-202.



УДК 373.31

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В АФГАНИСТАНЕ

Хай Удин Шамс Уддин

аспирант

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал

г. Шуя

shamsshams09193@gmail.com

Червова А.А.

доктор педагогических наук, профессор,

Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации,

профессор кафедры математики, информатики и методики обучения

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал

г. Шуя

innovacia-sgpu@mail.ru

Смирнова О.А.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики и
сервиса, заведующий отделом аспирантуры, докторантуры, диссертационных
советов*

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал

г. Шуя

aspirantura-sgpu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс становления и развития системы общего среднего образования в Афганистане, изучению которого в российской научно-педагогической литературе уделено недостаточно внимания. Система общего среднего образования Афганистана насчитывает несколько

периодов, начиная с 3–7 века до нашей эры, когда было распространено учение Брахманы. Один из этапов, который приходится на 10-е века нашей эры, характеризуется распространением ислама через арабских мусульман. Особый период длился с начала 18 до конца 19 века, когда в 1875 году в Кабуле были созданы школы в полусовременной форме. Одним из последующих важных периодов являлся приход в Афганистан граждан СССР (1978–1992 гг.), когда в обществе началась ликвидация безграмотности. В настоящий период происходит бурное развитие как среднего, так и высшего образования после окончательного прихода эмирата Талибан в 2022 году. Общее среднее образование учащихся от начальной школы до окончания среднего общеобразовательного учреждения включает в себя четыре этапа. В Афганистане учебный год в государственных школах обычно начинается 21 марта, в день праздника Навруз. Система оценивания в афганских школах основана на стобальной шкале. Общая оценка складывается из нескольких компонентов: посещаемость, выполнение домашних заданий, работа в классе, результаты экзаменов и зачетов. Для перехода в следующий класс учащийся должен набрать не менее 40 баллов из 100. Если этот порог не достигнут, ученик остается на второй год. В Афганистане образование и обучение предназначены не только для детей, подростков и молодежи, но и для неграмотных и малообразованных взрослых, разработана система ликвидации безграмотности среди них. Целью Министерства образования Афганистана является обеспечение страны необходимой рабочей силой. Об этом, в частности, сказано во второй статье Закона Министерства образования, утвержденного в 2007 году.

Ключевые слова: Афганистан, Россия, общее, среднее, высшее образование, становление, развитие.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION SYSTEM IN AFGHANISTAN

Khair Uddin Shams Uddin

graduate student

Shuya branch of Ivanovo State University

Shuya

shamsshams09193@gmail.com

Chervova A.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation,

Professor of the Department of Mathematics, Computer Science

and Teaching Methods

Shuya branch of Ivanovo State University

Shuya

innovacia-sgpu@mail.ru

Smirnova O.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Department of Technology, Economics and Service,

Head of the Department of Postgraduate Studies, Doctoral Studies, Dissertation

Councils,

Shuya branch of Ivanovo State University

Shuya

aspirantura-sgpu@mail.ru

Annotation. The article examines the process of formation and development of the general secondary education system in Afghanistan, the study of which in Russian scientific and pedagogical literature has not been given enough attention. The system of general secondary education of Afghanistan has several periods from the 3rd-7th century to the new era, when the teachings of Brahmana were widespread, one of the stages began from the 10th centuries AD, it is characterized by the advent of Islam through Arab Muslims. A special period (from the beginning of the 18th to the end of the 19th century), when schools in semi-modern form were established in Kabul in 1875. One of the subsequent important periods is the arrival of the Soviet Union (1978-1992), when the elimination of illiteracy in society began. The present period has seen the rapid development of both secondary and higher education since the final arrival

of the Taliban emirate in 2022. General secondary education of students from primary education to the end of general secondary education includes four stages. In Afghanistan, the school year in public schools usually begins on March 21, the day of the Nowruz holiday. The grading system in Afghan schools is based on a 100-point scale. The overall score is made up of several components: attendance, homework, classroom work and exam and test results. To move to the next class, the student must score at least 40 points out of 100. If this threshold is not met, the student stays in the second year. In Afghanistan, education and training is intended not only for children, adolescents and young people, but also for illiterate and poorly educated adults, a system for the elimination of illiteracy for such adults has been developed. The goal of the Ministry of Education of Afghanistan is to provide the country with the necessary manpower, as stated in the second article of the Law of the Ministry of Education, approved in 2007.

Keywords: Afghanistan, Russia, general, secondary, higher education, formation, development.

Введение

Изучение научно-педагогической литературы и других источников показало, что проблема состояния среднего образования Афганистана изучена на очень низком уровне как в самом Афганистане, так и в России, поскольку афганское общество очень долго было закрыто для представителей научного сообщества России. Нами обнаружена лишь одна диссертационная работа, посвященная этой проблеме, – «Проблемы развития образования в Афганистане» (Мухамад Шариф Шарифи, 2010). В последние годы с приходом к власти правительства Талибан ситуация изменилась, в частности, стали появляться новые публикации, посвященные изучению многочисленных проблем образования в Афганистане.

Цель исследования

Основная цель предпринятого нами исследования – изучение этапов становления и развития, а также достижений и недостатков системы общего

среднего образования Афганистана.

Результаты исследования

Развитие системы образования Афганистана насчитывает несколько периодов.

Первым считается период от 3–7 вв. до нашей эры. Один из следующих этапов начался в 10 в. нашей эры. Под влиянием буддизма были открыты буддийские школы в таких центрах, как Балх и Бамиан. Брахманами распространялись религиозно-нравственные учения и заповеди Божии на основе книги Вида. В это время были популярны такие религиозные науки, как астрономия, естествознание и религиозные церемонии. Умственное развитие сочеталось с физическим. Школа готовила князей к воинской, религиозной и медицинской деятельности.

Второй период (7–9 вв. нашей эры) – это начало прихода ислама, который достиг Афганистана через арабских мусульман, когда были заложены основы религиозного образования.

Третий период (9–10 вв. нашей эры) отмечен бурным развитием исламского образования, расцветом деятельности ученых, художников, распространением языка дари, созданием библиотек.

Во время четвертого периода (972–1174 гг.) увеличивается число школ. Их стало 1300, а с учетом мечетей, где осуществлялось преподавание традиционных восточных и исламских наук, – 2000. После окончания домашнего обучения дети получали образование в официальных мечетях и школах. В этот период были созданы знаменитые библиотеки: библиотека Ахмада Мирзы, библиотека Амира Ширы Али Наваи, библиотека академии Байсар Мирзы.

На пятый период (с начала 18 до конца 19 в.) приходится создание в 1875 году в Кабуле современной школы, или медресе в полусовременной форме, где преподавали математику, географию, химию, картографию. Учителями были иностранцы, в основном из Индии. За пределы столицы школа не распространялась. Со временем начали появляться и афганские учителя.

Шестой период (1931–1970 гг.) характеризуется появлением первых профессиональных школ в области сельского хозяйства и механики. В это время в Кабульском университете был открыт медицинский факультет.

Седьмой период (1978–1992 гг.) отмечен приходом в Афганистан советских граждан. В это время в стране наблюдаются рост и развитие образования, в обществе происходит ликвидация неграмотности, в связи с чем в 1980 году была создана Национальная комиссия по борьбе с неграмотностью.

Восьмой период (1992–2001 гг.) – это годы правления моджахедов и эмирата Талибан, когда образование и обучение были объявлены фундаментальной позицией исламского государства.

Девятый период (2001–2022 гг.) – это этап развития образования после распада эмирата Талибан, когда в стране были созданы школы и частные высшие учебные заведения, а также совместные афгано-турецкие школы.

Десятый период начался в 2022 г. и продолжается по настоящее время. Этот новый период после восстания эмирата Талибан характеризуется дальнейшим расцветом среднего и высшего образования, его модернизацией.

Первые образовательные учреждения в Афганистане были созданы на базе буддийских и исламских школ, а также мечетей, впоследствии они превратились в современные колледжи. Первый шаг к формированию современного образования был сделан Амиром Шер-Али Ханом в 1875 году, а своего расцвета оно достигло в период Амануллы Хана в 1920 году. К 2025 году количество школ в Афганистане достигло 16 000, количество учащихся – 1,5 миллиона, а количество учителей – 170 000.

Система среднего образования в Афганистане состоит из частных школ, религиозных и светских государственных школ, первую из которых в 1875 году основал Амир Шер-Али Хан. Однако развитие этой системы приходится на период Амануллы Хана. Начальное и среднее образование в настоящее время осуществляется в государственных и частных школах, делами образования руководит Министерство образования Афганистана (Мухамад Шариф Шарифи, 2010).

Получение образования имеет в стране два уровня – для детей и подростков и для неграмотных взрослых, т.е. ликвидация безграмотности (Мохаммад Джавад Асгари, 2011).

Начальное образование охватывает с 1 по 6 класс, в которых учатся дети в возрасте от 7 до 12 лет. Шестилетнее начальное образование является обязательным и бесплатным. В этот период учащиеся знакомятся с основными компонентами базового образования, такими как игра, речь, чтение, письмо, а также с принципами религиозного и нравственного воспитания. Также особое внимание уделяется познанию учащимися школьной жизни и регулярному участию в различных формах деятельности. Дети, осваивая курс начального обучения, проводят в школе по 4 часа в день и 24 часа в неделю.

Начальное обучение представляет собой общее образование афганцев. Согласно статье 20 Конституции оно является общедоступным и обязательным для всех (Пайанда Мохаммад Захайр, Сайед Мохаммад Юсуф Элми, 1999).

Второй период начального образования длится с 3 по 6 класс. В это время учащиеся сталкиваются с новыми проблемами, связанными с получением соответствующих знаний, развитием необходимых навыков и воспитанием хорошего поведения. Длительность этого курса составляет 4 часа в день и 24 часов в неделю. После окончания начальной школы ученики могут поступить в среднюю школу.

На следующем этапе (с 7 по 9 класс) дети в возрасте от 13 до 15 лет получают среднее школьное образование. В этот период их кругозор становится шире, они сталкиваются с большим количеством тем и проблем, связанных с научными достижениями духовного, нравственного, эмоционального и социального развития. Особое внимание уделяется советам и рекомендациям обучающимся относительно дальнейшего обучения, а также определения будущей профессии. Занятия проводятся по 6 часов в день и 36 часов в неделю.

Четвертый этап среднего образования включает в себя обучение с 10 по 12 класс школьников в возрасте 16–18 лет. Цели среднего образования – развитие и

укрепление у учащихся понимания исламских верований и ценностей, а также их подготовка к высшему образованию и профессиональной деятельности. Средние школы в основном занимаются подготовкой детей к поступлению в университеты. На этом этапе ученики знакомятся с основными областями естественных и социальных наук, профессионального образования, подготовки учителей в традициях исламской религии. После окончания средней школы учащиеся в соответствии со своими талантами и интересами поступают в высшие учебные заведения (Дар аль-Муламин, профессиональные институты и университеты) или выходят на рынок труда (Пайанда Мохаммад Захайр, Сайед Мохаммад Юсуф Элми, 1999).

В Афганистане учебный год в государственных школах обычно начинается 21 марта и длится около 9 месяцев, включая два экзаменационных периода.

Система оценивания в афганских школах основана на стобалльной шкале: 10% – за посещаемость, 10% – за выполнение домашних заданий, 60% – за работу в классе и 20% за результаты экзаменов и зачетов. Для перехода в следующий класс учащийся должен набрать не менее 40 баллов из 100. Если этот порог не достигнут, ученик остается на второй год. Экзамены проводятся дважды в год, охватывая материал, изученный за соответствующий период. По итогам этих экзаменов принимается решение о переводе ученика в следующий класс или о необходимости повторного обучения. В Афганистане учащиеся поступают в университет, сдав Kankor (Конкур), который является национальным вступительным экзаменом.

В Афганистане образование и обучение предназначены не только для детей, подростков и молодежи, но и для неграмотных и малообразованных взрослых. В настоящее время в стране насчитывается около десяти миллионов неграмотных людей старше 16 лет.

В статье 35 Закона об образовании Афганистана говорится о жизненной грамотности, которая включает обучение чтению, письму, арифметике и жизненно важным профессиональным умениям и навыкам, которые

регулируются сбалансированно и справедливо для неграмотных взрослых, подростков и молодых людей, покинувших учебные заведения страны.

Таким образом, целью образования Афганистана на уровне обучения как детей и подростков, так и взрослых является обеспечение страны необходимой рабочей силой, как указано во второй статье Закона Министерства образования Афганистана, утвержденного в 2007 году. При этом основной целью является обеспечение равного права на образование граждан Исламской Республики Афганистан посредством роста и развития сбалансированной и справедливой системы государственного образования (Мохаммад Акрам Андишмандюю, Абдеррахим Парвани, 2023).

Заключение

Таким образом, в своем развитии образование Афганистана прошло много периодов: от 7 в. нашей эры до настоящего времени, периода модернизации.

Обучение детей с 1 по 6 класс дает право на получение аттестата о неполном среднем образовании, а обучение с 6 по 9 класс – аттестата о среднем общем образовании.

В Афганистане разработана система ликвидации безграмотности для неграмотных и малообразованных взрослых. Целью Министерства образования Афганистана является обеспечение страны необходимой рабочей силой, как указано во второй статье Закона Министерства образования, утвержденного в 2007 году.

Система оценивания в афганских школах основана на стобалльной шкале. Общая оценка складывается из таких компонентов, как посещаемость, выполнение домашних заданий, работа в классе, результаты экзаменов и зачетов. Для перехода в следующий класс учащийся должен набрать не менее 40 баллов из 100. Если этот порог не достигнут, ученик остается на второй год.

Литература

1. Министерство образования Афганистана. Получено с <https://moe.gov.af>

2. Мохаммад Акрам Андишмандюю, Абдеррахим Парвани (2023). Современное образование в Афганистане. Первая печать в Кабуле 2010 г. Цифровая печать, 13-192.

3. Мохаммад Джавад Асгари (2011). Образование в Афганистане. Тегеран.

4. Мухаммад Шариф Шарифи (2010). Проблемы развития образования в Афганистане. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Душанбе.

5. Официальное Национальное бюро вступительных экзаменов (1960), 2-9.

6. Пайанда Мохаммад Захайр, Сайед Мохаммад Юсуф Элми (1999). История образования в Афганистане. Кабул.



УДК 373.291

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОХРАНЕНИЯ УНИКАЛЬНОСТИ ДЕТСТВА

Шахманова А. Ш.

доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики

*Институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический университет»,*

главный научный сотрудник лаборатории развития дошкольного образования

ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» РАО РФ

г. Москва

SHakhmanovaASH@mgpu.ru

Джамиева М. С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

*дошкольного образования ФДО ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет»*

г. Махачкала

dalgatovam@mail.ru

Аннотация. В статье показано, что проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием на сегодняшний день требует глубокого переосмысления как на уровне научной теории, так и в практике образования. Традиционные подходы, ориентированные на адаптацию детей к требованиям школы через раннее формирование учебных навыков, демонстрируют свою ограниченность и несоответствие современным задачам развития личности. Механическое натаскивание ребенка под школьные стандарты нарушает естественную логику детства, препятствует полноценному

развитию инициативы, самостоятельности, творческого мышления и коммуникативных способностей. Истинная преемственность — это не просто согласование содержания программ, а создание системы, в которой каждая образовательная ступень логично вытекает из предыдущей, сохраняя и развивая ведущие формы детской деятельности. Переход от дошкольного к начальному образованию должен стать не резким скачком, а плавным продолжением развития, в котором игровые, исследовательские и социально-коммуникативные практики сохраняются и получают новое развитие в школьной среде.

Ключевые слова: детство, преемственность, образовательная среда, начальная школа, детский сад, мотивация, возрастные особенности, зона ближайшего развития, образовательная траектория, благополучие ребёнка.

CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION
THROUGH THE PRISM OF PRESERVING THE UNIQUENESS OF
CHILDHOOD

Shakhmanova A.Sh.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University;
Chief Researcher at the Laboratory for the Development of Preschool Education,
Institute for the Development, Health and Adaptation of the Child, Russian Academy
of Education
Moscow*

SHakhmanovaASH@mgpu.ru

Djamiyeva M.S.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Faculty of Preschool Education,
Dagestan State Pedagogical University
Makhachkala*

dalgatovam@mail.ru

Annotation. This article demonstrates that the issue of continuity between preschool and primary education requires a profound rethinking both at the level of scientific theory and in educational practice. Traditional approaches aimed at adapting children to school requirements through early acquisition of academic skills show their limitations and fail to meet modern developmental goals. The mechanical training of children to meet school standards disrupts the natural logic of childhood and hinders the full development of initiative, independence, creative thinking, and communication skills. True continuity is not merely about aligning curriculum content, but about creating a system in which each educational stage logically follows from the previous one, preserving and developing the leading forms of children's activity. The transition from preschool to primary education should not be a sharp leap, but a smooth continuation of development, in which play, research, and socio-communicative practices are maintained and further developed within the school environment.

Keywords: childhood, continuity, educational environment, primary school, kindergarten, motivation, age-specific characteristics, zone of proximal development, educational trajectory, child well-being.

Введение

Проблема преемственности ступеней образования на протяжении многих десятилетий находится в фокусе общественного внимания и, несмотря на кажущуюся разработанность, сохраняет свою актуальность. Причем одним из наиболее сложных этапов преемственности в образовании является переход с уровня дошкольного образования на этап начальной школы.

Сложность его обусловлена, с одной стороны, фундаментальными изменениями, происходящими в жизни ребенка-дошкольника в связи с переходом в школу (смена ведущего вида деятельности, обретение нового социального статуса «школьник» и, как следствие, изменение образа жизни, появление дополнительных обязанностей и др.), а с другой - постоянно растущими требованиями современной школы к качеству школьной готовности детей.

Кроме того, как отмечал Д.Б. Эльконин, дошкольный и младший школьный возраст составляют единую эпоху развития – ДЕТСТВО и переход внутри этой эпохи с дошкольного на школьный этап чрезвычайно сложен.

Именно сложностью данного этапа преемственности в образовании, на наш взгляд, обусловлено то, что сегодня в массовой практике преемственность нередко понимается упрощенно и трактуется как подстраивание содержания дошкольного образования логике начального общего образования. Старший дошкольный возраст рассматривается как период, на котором преобладающей задачей является подготовка ребенка к школе, происходит перенос учебной деятельности как ведущей, в пространство развития детей дошкольного возраста, что нарушает логику возрастного развития и противоречит идее сохранения своеобразия каждого этапа детства.

Говоря о преемственности важно понимать, что сегодня перед нами стоит задача не «подтягивания» учеников под требования школы, а обеспечения истинной преемственности с сохранением качественного своеобразия каждого этапа детства, о котором писали Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и другие выдающиеся исследователи детства.

Постановка проблемы

В современном образовательном пространстве плавный переход между этапами обучения — одно из важнейших условий гармоничного развития ребёнка. Особенно остро эта проблема проявляется на рубеже между дошкольным и начальным школьным образованием. Практика последних лет показывает тревожную тенденцию: элементы учебной деятельности преждевременно переносятся в сферу дошкольного развития, нарушая естественные этапы взросления и обесценивая уникальность дошкольного детства.

На этом фоне особую значимость приобретает поиск механизмов, обеспечивающих бережный и осознанный переход ребёнка в новую образовательную среду. Исследование этих процессов сегодня становится не

только насущной потребностью системы образования, но и одним из приоритетных направлений педагогической теории и практики, отвечающих современным социальным вызовам.

Цель исследования

Научное осмысление феномена преемственности сквозь призму ценности детства, выявление ключевых проблемных полей и определение ориентиров для построения системы образования, в которой переход ребенка на новую ступень будет происходить без утраты его индивидуальности и естественного стремления к развитию.

Методы исследования

Теоретический анализ научных исследований по педагогике, психологии развития, философии образования. Анализ нормативных документов (ФЗ «Об образовании», ФГОС ДО и НОО). Критический анализ практики существующих моделей преемственности в массовом образовании. Сопоставление зарубежных и отечественных исследований по готовности детей к школьному обучению.

Теоретическое обоснование

Решение проблемы преемственности с позиции учета и сохранения своеобразия каждого этапа детства и направленного на полноценное развитие ребенка требует осмысления ряда вопросов.

Что такое «преемственность»?

Проблематика преемственности занимает важное место в научной традиции и рассматривается сквозь призму различных дисциплин — философии, психологии, педагогики и других областей гуманитарного знания. В философии преемственность интерпретируется как закономерная связь между этапами развития действительности, где определённые структуры и функции систем сохраняются, преобразуются и развиваются на качественно новом уровне.

Психологическая трактовка категории основывается на идее устойчивости и последовательности изменений личностных и психических характеристик индивида на протяжении жизни. Преемственность проявляется как в сохранении

базовых личностных черт, так и в закономерном переходе между этапами психического развития, что находит отражение в теориях развития, в частности, в концепции стадий когнитивного развития Ж. Пиаже.

В педагогике категория преемственности получает многомерную интерпретацию и применяется преимущественно в контексте обеспечения непрерывного и поступательного развития ребенка на различных ступенях образования. Современные исследования позволяют выделить несколько направлений понимания преемственности применительно к дошкольному и начальному этапам образования:

— **дидактическая преемственность**, предполагающая согласование содержания, целей и методов обучения между дошкольным и начальным образованием (Зотова Т.Н., Соколова Г.К., Чжун Хуа и др.);

— **психолого-педагогическая преемственность**, ориентированная на сохранение индивидуальных особенностей ребенка, его самооценки и эмоционального состояния в процессе адаптации к новой образовательной среде (О.В. Забровская, Скопина О.А., Джемендзюк Л.Л. и др.);

— **институциональная и управленческая преемственность**, акцентирующая внимание на необходимости координации между образовательными организациями на разных уровнях (Ерахтина Т.А., Майер А.А., Попова Е.П. и др.);

— **культурологическая и этнопедагогическая преемственность**, направленная на поддержание этнокультурной идентичности при переходе ребенка от дошкольного учреждения к школе (Галаова Н.Б., Иванова Е.А., Мирзова М.Х. и др.);

— **функциональная преемственность**, касающаяся плавного развития навыков в рамках отдельных учебных дисциплин (Аникудимова Е.А., Белошистая А.В., Савинова Р.В. и др.).

Несмотря на частое упоминание термина «преемственность» в нормативно-правовых актах Российской Федерации, в том числе в Федеральном законе №273 «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных

государственных образовательных стандартах, данная категория до настоящего времени не получила однозначного содержательного раскрытия. Отсутствие четкого определения затрудняет реализацию принципов преемственности в образовательной практике и снижает эффективность перехода обучающихся между уровнями образования.

Научная интерпретация преемственности в образовании предполагает её понимание как целенаправленно организованный процесс обеспечения непрерывности развития ребенка, основанный на согласовании целей, содержания, методов и условий образовательной деятельности. Преемственность ориентирована на создание условий для минимизации адаптационных стрессов, поддержание позитивной динамики личностного развития и сохранение индивидуальных особенностей обучающихся.

Таким образом, преемственность в образовании представляет собой системообразующий принцип, обеспечивающий поступательное развитие личности и успешную социализацию обучающихся на различных этапах образовательного процесса.

Цель преемственности в образовании

Вопрос о цели преемственности в образовании приобретает принципиальное значение. Возникает дилемма: следует ли адаптировать ребенка под требования следующего образовательного этапа или, напротив, формировать образовательную среду в соответствии с особенностями его развития? В центре данного противоречия находится фундаментальный выбор между моделью «ребенок для образования» и концепцией «образование как средство сохранения уникальности детства».

Современная образовательная парадигма провозглашает приоритет самооценности детства как уникального периода личностного становления. Однако на практике дошкольный возраст нередко редуцируется до этапа подготовки к школьному обучению, что приводит к смещению акцентов в развитии ребенка. Распространение раннего обучения письму, чтению и математике зачастую происходит в ущерб развитию игровой деятельности,

физической активности, коммуникативных навыков и произвольной регуляции поведения.

Такая практика способствует формированию так называемой «ложной готовности» к школе: ребенок демонстрирует формальные учебные умения (чтение, письмо, счет), однако данные навыки оказываются недостаточно осмысленными и механистическими. Наблюдаются трудности в развитии мелкой моторики, воображения, произвольного поведения и установлении социальных взаимодействий в новой среде.

Фактически происходит подчинение содержания дошкольного образования логике начальной школы, что приводит к утрате полноценного года детства, превращенного в «репетицию» школьного обучения.

В этих условиях актуализируется вопрос о необходимости следовать логике развития ребенка, ориентируясь на его зону ближайшего развития (Л.С. Выготский), а не подстраивать ребенка под требования школы. Соответственно, задача преемственности заключается в обеспечении такого перехода между ступенями образования, при котором образовательная система адаптируется под особенности развития ребенка, поддерживая его личностный потенциал и тем самым сохраняя целостность детского возраста.

Проблема готовности к школьному обучению

Традиционно готовность к школьному обучению определяется как соответствие развития ребенка требованиям начальной школы, что, по мнению О.А. Шиян, противоречит принципу сохранения качественного своеобразия каждой ступени образования и приводит к подчинению дошкольного этапа логике школьного обучения. В рамках современных образовательных подходов акцент переносится с «натаскивания» ребенка под требования школы на создание условий для развития, соответствующего его возрастным особенностям. Эту позицию поддерживали Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и другие исследователи детства.

Несмотря на устойчивый исследовательский интерес к проблеме, единое

определение «готовности к школе» в научном сообществе до настоящего времени отсутствует. Признается интегративный характер феномена, но критерии его оценки трактуются по-разному. Так, Л.С. Выготский связывал готовность с развитием норм социального поведения и чувством ответственности; А.В. Запорожец акцентировал внимание на познавательной активности и волевой регуляции; Д.Б. Эльконин выделял произвольность действий и способность учитывать позицию другого; Л.И. Божович подчеркивала значение внутренней позиции школьника; М.И. Лисина указывала на важность личностного общения; Л.А. Венгер включал в структуру готовности мотивационные, личностные и волевые компоненты; В.В. Давыдов и В.Т. Кудрявцев рассматривали развитие воображения как предпосылку становления теоретического мышления.

Различие в понимании сущности школьной готовности обуславливает расхождения между педагогами дошкольного и начального образования: первые ориентированы на развитие общей готовности (психологической, социальной, физической), вторые — на формирование специальных учебных навыков (чтение, письмо, счет). Это приводит, по выражению О.А. Шиян, к феномену «эгоцентризма образовательных ступеней», затрудняющему эффективную преемственность.

Важно учитывать, что развитие готовности к школьному обучению не является линейным продолжением достижений дошкольного возраста. Как отмечено в научной литературе, каждое новообразование возникает на основе качественно иных предпосылок. Развитие воображения, произвольности, коммуникативных умений и творческих способностей в дошкольном возрасте служит основой для становления учебной деятельности и теоретического мышления в начальной школе.

Результаты отечественных и зарубежных исследований (High/Score Perry Preschool Study, EPPSE, В. В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Г.А. Цукерман, О.А. Шиян и др.) подтверждают, что предикторами академической и социальной успешности ребенка в школе являются сформированность у него таких качеств,

как: воображение, инициативность, познавательная мотивация, самостоятельность, произвольность и метапредметные умения (планирование, анализ, конструирование).

Таким образом, при существующем многообразии подходов к определению школьной готовности отсутствие единой концептуальной модели затрудняет её практическую реализацию. Решение проблемы преемственности требует переосмысления механизмов взаимодействия дошкольных организаций и начальной школы с учетом специфики каждого этапа на целевом, содержательном и технологическом уровнях.

На целевом уровне. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) результаты развития детей определены через целевые ориентиры — возрастные характеристики возможных достижений к завершению дошкольного этапа. В свою очередь, в ФГОС начального общего образования результаты представлены в виде метапредметных, предметных, личностных достижений и универсальных учебных действий, включая универсальный результат «желание и умение учиться».

Необходимо обеспечение преемственности целей и задач дошкольного и начального образования **в преемственной последовательности** и с учетом сохранения особенностей каждого из этапов.

Кроме того, требуют содержательного определения и конкретизации, в соответствии с возрастным этапом (дошкольным, младшим школьным), личностные достижения и универсальные учебные действия, формируемые у детей. Например, что понимать под результатом «желание и умение учиться». Следуя позиции О.А. Шиян, под «желанием учиться» следует понимать не спонтанные предпочтения, а целенаправленно формируемую установку на саморазвитие, стремление к поиску новых задач и способов их решения. В интерпретации Г.А. Цукерман и Чудиновой, умение учиться предполагает способность ребенка самостоятельно выходить за пределы собственной компетентности для поиска новых способов действия в нестандартных

ситуациях.

Таким образом, на уровне нормативного регулирования (ФГОС ДО и ФГОС НОО) требуется более четкая конкретизация целей и задач каждой образовательной ступени, обеспечивающая преемственность и учет специфики возрастного развития детей.

Проблема согласования содержания дошкольного и начального образования.

На содержательном уровне преемственность требует согласования программ дошкольного и начального образования. В настоящее время данная согласованность отсутствует: в дошкольных учреждениях акцент сделан на развитие игровой деятельности, творчества и социальных навыков, тогда как начальная школа ориентирована преимущественно на освоение академических знаний и соблюдение дисциплинарных норм.

Резкий переход между этими этапами часто приводит к трудностям адаптации первоклассников, ощущению собственной неуспешности и эмоциональной дезориентации. Для минимизации подобных рисков необходимо обеспечить преемственность содержания образовательных программ, создавая условия для мягкого и комфортного перехода ребенка на следующий этап развития.

Преемственность на технологическом уровне: ключевые аспекты

Реализация преемственности между дошкольным и начальным образованием на технологическом уровне предполагает создание комплекса условий, направленных на обеспечение комфортного перехода ребенка на следующую образовательную ступень.

Преемственность в организации жизни и характера взаимодействия с педагогом. Резкая смена стиля общения педагога с детьми, ужесточение требований к саморегуляции и переход к формализованному обучению без сохранения элементов игровой деятельности способны вызывать стресс, снижать мотивацию и интерес к обучению. Исследования (High/Scope Perry Preschool Study, EPPSE, Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова, Г.А. Цукерман и др.)

подтверждают, что поддержка инициативности и самостоятельности детей в дошкольных организациях способствует их дальнейшей академической и социальной успешности. Преемственность в организации жизни и характера взаимоотношений с педагогом предполагает, по выражению В.В. Давыдова уход от «принципа трех П» – подражание, повторение, послушание к сотрудничеству, инициативному поиску и самостоятельности, к взаимодействию на основе проблематизации процесса познания ребенком мира, движения от известного к неизвестному и т.д.

Сохранение специфики дошкольной деятельности. Игровая деятельность должна сохраняться и на начальных этапах школьного обучения как механизм освоения учебной позиции. Пренебрежение ею, как показывают исследования (С. Бредекамп, Е.А. Смирнова, О.А. Шиян и др.), приводит к развитию школьных дефицитов.

Преемственность образовательной среды. Резкое изменение пространственной организации образования оказывает негативное влияние на психоэмоциональное состояние детей. Встраивание элементов привычной среды в школьное пространство способствует снижению тревожности и ускорению адаптации.

Учет актуальных особенностей развития детей XXI века. Современные дети характеризуются высокой информационной компетентностью при снижении развития слухового восприятия, воображения, речевых и социальных навыков. Игнорирование этих особенностей в процессе перехода между ступенями образования увеличивает риск стресса, тревожности и демотивации.

Индивидуализация стратегий преемственности. Сегодня в школу приходят очень разные дети: одаренные, дети с ОВЗ, социально-запущенные, растет количество детей с диагнозом СДВГ, аутизм и т. д. В данной связи очень остро встает вопрос разработки индивидуально-ориентированных стратегий перехода детей на этап школьного обучения с ориентацией на индивидуальные

особенности развития и состояние здоровья.

Согласованность подготовки педагогов. Эффективная преемственность невозможна без координации деятельности педагогов дошкольного и начального образования, их компетентности в области возрастной психологии и владения методами работы с детьми на разных этапах развития.

Таким образом, преемственность ДОО и НОО — это не подстраивание ребенка под требования следующей образовательной ступени, а перестройка самой системы под возрастные закономерности и актуальные особенности развития ребенка с учетом зоны его ближайшего развития и ориентированной на сохранение его физического и психоэмоционального благополучия. Переосмысление подходов к преемственности должно опираться на сохранение естественной любознательности, индивидуальности ребенка и создание бесстрессового пространства перехода. Научно обоснованный и системный подход к организации преемственности обеспечивает целостное развит

Результаты исследования

В результате проведенного анализа выявлены проблемные поля в реализации преемственности дошкольного и начального образования: механическое «подтягивание» детей под школьные требования, игнорирование возрастной специфики, нарушение логики развития детства. Показана необходимость перехода от натаскивания к поддержке естественного развития ребенка через игру, инициативу и сотрудничество. Обоснована потребность в согласовании целей, содержания и методов на уровне дошкольного и начального образования. Выделены ключевые направления для реализации преемственности:

- поддержка игровой деятельности;
- учет актуальных особенностей современных детей;
- развитие индивидуальных траекторий перехода в школу;
- подготовка педагогов обеих ступеней к работе в логике развития ребенка.

Заключение

Проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием на сегодняшний день требует глубокого переосмысления как на уровне научной теории, так и в практике образования.

Традиционные подходы, ориентированные на адаптацию детей к требованиям школы через раннее формирование учебных навыков, демонстрируют свою ограниченность и несоответствие современным задачам развития личности. Механическое натаскивание ребенка под школьные стандарты нарушает естественную логику детства, препятствует полноценному развитию инициативы, самостоятельности, творческого мышления и коммуникативных способностей.

Истинная преемственность — это не просто согласование содержания программ, а создание системы, в которой каждая образовательная ступень логично вытекает из предыдущей, сохраняя и развивая ведущие формы детской деятельности.

Переход от дошкольного к начальному образованию должен стать не резким скачком, а плавным продолжением развития, в котором игровые, исследовательские и социально-коммуникативные практики сохраняются и получают новое развитие в школьной среде.

Таким образом, сохранение целостности детства и осмысленная организация преемственного образовательного пространства — это не только педагогическая задача, но и важнейшее условие формирования гармоничной, мыслящей и социальной личности, способной к самореализации в современном обществе.

Литература

1. Божович, Л.И. (1968) Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 464 с.
2. Венгер, Л.А., Венгер, А.Л., Марциновская, Т.Д. (1994) Готов ли ваш ребёнок к школе? М.: Знание, 191 с.

3. Выготский, Л.С. (1984) Вопросы детской психологии. М.: Педагогика, 352 с.
4. Выготский, Л.С. (1983) Педология школьного возраста. М.: Педагогика, 1983, Т. 4, 5–323.
5. Давыдов, В.В., Кудрявцев, В.Т. (1997) Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. *Вопросы психологии*, 1997, 1, 3–18.
6. Запорожец, А.В. (2005) Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человека. *Дошкольное воспитание*, 2005, 9.
7. Идеи А. В. Запорожца о развитии личности. *Вопросы психологии*, 1995, 5, 87–94. Получено с <https://www.voppsy.ru/issues/1995/955/955087.htm>
8. Концепция содержания непрерывного образования: дошкольное и начальное звено. М.: НИИ дошкольного воспитания, 2005, 96 с.
9. Цукерман, Г.А. (2016) Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей. *Культурно-историческая психология*, 2016, Т. 12, 2, 4–13.
10. Цукерман, Г.А., Чудинова, Е.В. (2018) Диагностика умения учиться. М.: Авторский клуб, 64 с.
11. Шахманова, А.Ш., Пономарёва, Е.В. (2021) Взаимодействие ДОУ, семьи и школы как условие повышения качества подготовки детей к обучению в школе. *Начальное образование*, 2021, 1, 8–16.
12. Шахманова, А.Ш., Пономарёва, Е.В. (2022) Педагогическое взаимодействие ДОУ, семьи и школы в обеспечении готовности детей к обучению в школе. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*, 2022, 3, 9–18.
13. Шиян, О.А., Ле-Ван, Т.Н., Львовский, В.А., Копасовская, С.К., Якшина, А.Н., Задаев, С.А. Концепция преемственности дошкольного и начального образования в эпоху перемен. *Известия МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 23.