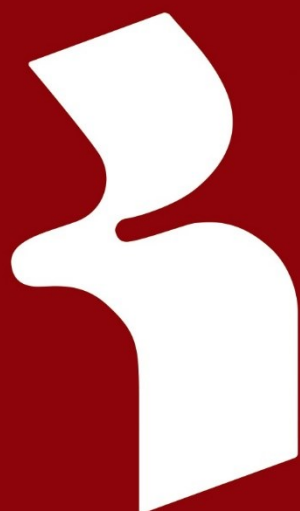


2 (76) 2024

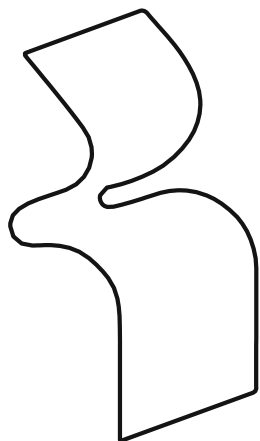


ВЕСТНИК

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



2 (76)
2024

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени кандидата
наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-86273 от 02.11.2023

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2024

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовещение»
нидерландского художника эпохи
Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых» (ВлГУ)

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 19.09.2024
Заказ №

Выход в свет 24.10.2024

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 18,14

Тираж 500 экз.
16+

Издательство ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87

Отпечатано в подразделении
оперативной полиграфии ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600014, г. Владимир,
ул. Белокопской, 3Б

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)

Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)

Е. В. Бережнова доктор пед. наук, профессор

Е. Е. Блинова доктор психол. наук, профессор

М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО

С. Г. Елизаров доктор психол. наук, доцент

С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор

А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент

В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор

В. В. Козлов доктор психол. наук, профессор

А. Д. Король доктор пед. наук, профессор
(г. Минск, Республика Беларусь)

Т. И. Миронова доктор психол. наук, доцент

В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор

И. В. Осмоловская доктор пед. наук

Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор

Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент

Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент

В. А. Романов доктор пед. наук, профессор

С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор

Т. П. Скрипкина доктор психол. наук, профессор

О. В. Суворова доктор психол. наук, профессор

А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент

Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор

Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)

Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Богомолова Л. И.

**РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ТРУДАХ
ФЕЛИКСА АРОНОВИЧА ФРАДКИНА (К 90-ЛЕТИЮ
СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)..... 9**

Турчин А. С.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ
И ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 16**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Зверева Е. И., Молева Г. А.

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА 27**

Орлова И. А., Воронина В. Ю.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ
ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС 36**

Соколова О. И.

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТНОСТИ В ШКОЛЕ 46**

Фролова М. С.

**ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ КАДЕТА
ПО СТЕРЕОМЕТРИИ 56**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бурганов Р. Т.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА:
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД 68**

Демина С. С.

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АНАЛИЗА ПИСЬМЕННЫХ
ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ
У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ..... 76**

Юров А. С., Андросов А. М., Блаженнов В. М.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ, ПРОХОДЯЩИХ ОБУЧЕНИЕ
ПО ПРОГРАММАМ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЕННЫХ
УЧЕБНЫХ ЦЕНТРАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 82**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Прокопцева В. Ф., Маркина Н. В., Мохова З. Д., Первухина Е. С.

**СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ И РЕГУЛЯТИВНЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ВОСЬМИКЛАССНИКОВ
ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ..... 91**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Алссарм Х.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 105**

Реева О. Ю.

**КОМПОНЕНТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ,
ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ И ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 113**

Чуканов А. К.

**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКА:
ПОПЫТКА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ПОНЯТИЯ..... 127**

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Дорошенко С. И.

СОЗИДАНИЕ НОВОЙ ДИДАКТИКИ

(К ЮБИЛЕЮ ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА СЕЛИВЕРСТОВАЙ)..... 135

Рогачева Е. Ю.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ВОСТОКА КАДРИИ

ИСМАИЛОВНА САЛИМОВАЙ..... 140

НАШИ АВТОРЫ..... 149

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 156

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Bogomolova L. I.

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL KNOWLEDGE
IN THE WORKS OF FELIX ARONOVICH FRADKIN
(TO THE 90TH ANNIVERSARY OF BIRTH)..... 9

Turchin A. S.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF DEVELOPMENT
AND IMPLEMENTATION OF DEVELOPING LEARNING
TECHNOLOGIES IN DOMESTIC EDUCATION 16

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Zvereva E. I., Moleva G. A.

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING
OF SCHOOLCHILDREN USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE..... 27

Orlova I. A., Voronina V. Yu.

FORMATION OF STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY
EXPERIENCE THROUGH THE INTRODUCTION OF CREATIVE
TASKS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS 36

Sokolova O. I.

APPLICATION OF THE PRINCIPLES OF RUSSIAN
PUNCTUATION WHEN TEACHING LITERACY AT SCHOOL 46

Frolova M. S.

REQUIREMENTS TO THE CADET STEREOMETRY
WORKBOOK..... 56

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Burganov R. T.

**ORGANIZATION OF STUDENTS' PHYSICAL EDUCATION
IN MODERN CONDITIONS OF UNIVERSITY DEVELOPMENT:
SYSTEMATIC APPROACH..... 68**

Demina S. S.

**DEVELOPING THE FIRST-YEAR STUDENTS
SKILLS OF ANALYZING HISTORICAL SOURCES IN 76**

Yurov A. S., Androsov A. M., Blazhenov B. M.

**PSYCHOLOGICAL ASPECT OF PHYSICAL EDUCATION
OF PREPARATION OF STUDENTS STUDYING IN MILITARY
TRAINING CENTERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
OF HIGHER EDUCATION 82**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Prokoptseva V. F., Markina N. V., Mokhova Z. D., Pervukhina E. S.

**THE SPECIFICS OF VALUE-SEMANTIC AND REGULATORY
FEATURES OF THE PERSONALITY OF EIGHTH GRADERS
OF SPECIALIZED CLASSES 91**

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Alssarm H.

**THE PEDAGOGICAL ESSENCE OF DESIGNING
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL..... 105**

Reeva O. Yu.

**COMPONENTS OF SELF-CONSISTENCY, THEIR
MANIFESTATIONS AND FUNCTIONS IN OLDER PRESCHOOL
CHILDREN 113**

Chukanov A. K.

**SCHOOLCHILDREN'S ECOLOGICAL:
AN ATTEMPT TO THEORETICALLY SUBSTANTIATE
THE CONCEPT 127**

CONTENTS

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Doroshenko S. I.

CREATING A NEW DIDACTICS

(FOR THE ANNIVERSARY OF ELENA NIKOLAEVNA

SELIVERSTOVA) 135

Rogacheva E. Yu.

KADRIA ISMAILOVNA SALIMOVA'S PEDAGOGICAL

HERITAGE OF THE EAST 140

OUR AUTHORS 153

INFORMATION FOR AUTHORS 156

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Л. И. Богомолова

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ТРУДАХ ФЕЛИКСА АРОНОВИЧА ФРАДКИНА (К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

В статье на основе анализа работ Ф. А. Фрадкина показан его вклад в развитие методологического знания. Выявлены и описаны разработанные им механизмы реализации методологических принципов в педагогической теории и практике 1920 – 1930-х годов. Показана роль ученого в развитии методологии истории и теории педагогики, понимании механизмов реализации методологических принципов на теоретическом и эмпирическом уровнях, расширении понятийно-категориального состава педагогики. Обозначены возможности использования разработанных им методологических подходов к дальнейшим исследованиям.

Ключевые слова: *Методология педагогики, методологические принципы, принцип коммунистической партийности, принцип историзма, принцип научности, понятийно-категориальный аппарат педагогики.*

Педагогика 20 – 30-х годов XX века всегда занимала особое место в научной деятельности Ф. А. Фрадкина. Это, вероятно, было связано не только с тем, что он жил в советский период нашей истории, но и потому, что этот период действительно был наполнен инновационными идеями и событиями. А кроме того, переломные события в истории любого государства позволяют историкам и в частности историкам педагогики видеть глубинные закономерности развития исторических событий, выявлять и применять новые методологические подходы к их осмыслению. По нашему мнению, именно эти возможности и привлекали Феликса Ароновича и побуждали обратиться к изучению истории педагогики обозначенного периода.

Обе диссертации Феликса Ароновича были посвящены изучению педагогики этого периода. Первая на степень кандидата педагогических наук называлась: «Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР (проблема превращения школы в центр воспитательной работы с детьми)». Диссертация на степень доктора педагогических наук была написана на тему: «Методологические принципы формирования советской педагогической теории (20 – 30 годы) [5]. И все последующие статьи, пособия или монографии так или иначе посвящались педагогике 1920 – 1930-х годов.

Определяя проблему нашего исследования, мы исходим из необходимости ответа на вопрос о том, какие ре-

зультаты исследований Феликса Ароновича имеют историческое значение, а какие внесли вклад в развитие методологического знания и сегодня стимулируют постановку и решение новых методологических и теоретических проблем в педагогике. Его исследования во многом связаны и с ответом на вопрос о том, каким образом происходил переход от формулировки новых методологических принципов к оформлению теории педагогики или научно-педагогического знания и его трансляция в практику работы школы. Выявленные в изучаемых работах механизмы могут представлять интерес и для современных исследователей.

Обращаясь сегодня к методологическим проблемам педагогики 20 – 30-х годов XX века, мы не просто хотим вспомнить то, что было осмыслено Феликсом Ароновичем, но и попытаться посмотреть на исследуемый период с точки зрения современного научно-педагогического знания.

Изучение процесса становления методологии педагогики на начальном этапе существования Советского государства остается актуальным и сегодня и обусловлено несколькими причинами. Оценки периода 20 – 30-х годов XX века в истории педагогики разнятся от восторженных до самых негативных. Объективный анализ идей, которые определили развитие педагогики в XX веке, поможет выявить соотношение универсального и исторически обусловленных компонентов. Кроме того, сложность современного состояния методологического обеспечения теории и практики педагогики вновь побудила обратиться к процессу развития методологического

знания с момента его коренного преобразования после событий 1917 года, когда происходило становление, развитие и научное осмысление педагогических категорий в логике марксистско-ленинского понимания.

После революционных преобразований в государстве и обществе, произошедших в 1917 году, в последующие годы кардинальные изменения происходили во всех социальных институтах, в том числе и образовании. Менялась не только система образования, но и ценностные установки, которые она реализовывала. Постепенно изменения методологического и теоретического характера начали проявляться в педагогических работах исследуемого периода. Поскольку методология любой науки определяет ее научное содержание, то выявление тех положений в методологии педагогики, которые сформировались в 20-е годы XX века, может помочь проследить за тем, что из них бесследно исчезло в перипетиях истории этого периода, а что сохранилось и на следующем этапе глобальных изменений.

Обращаясь к результатам исследований Ф. А. Фрадкина, мы можем констатировать, что они фиксировали особенности проникновения марксистской диалектики в педагогическое знание через методологические принципы, которые, являясь исходными положениями, определяющими процесс научного педагогического познания, обладали свойствами аксиоматичности и нормативности. В структуре педагогической теории благодаря методологическим принципам создавалась непротиворечивая система представлений о педагогической действительности.

Для нас, кроме всего прочего, важен вывод Ф. А. Фрадкина о том, что понимание сущности и способов реализации выделенных методологических принципов базируется на понимании того, что они несут на себе отпечаток исторического фона и уровня развития самой науки педагогики.

Особое значение имеет и вывод о том, что вычленение каждого из названных принципов – искусственный прием, позволяющий выявить его главную функцию, но при этом необходимо помнить и о других функциях, которые отражаются в других принципах и в совокупности образуют систему основоположений развивающейся теории педагогики. «Методологические принципы приобретают конструктивную силу лишь в той мере, в какой их удастся перевести на язык конкретных требований, отвечающих природе предмета изучения. Между методологическими принципами и теоретическими концепциями и подходами, в которых они конкретизируются, постоянно возникают противоречия, выступающие движущими силами развития педагогической теории. Методологические принципы только указывают направление разработки идей, обрисовывают контуры теории, определяют основания, на которых она должна строиться» [5, с. 47].

Методологические принципы своеобразно и сложно преломляются в теории конкретных наук, а механизм их функционирования во многом зависит от специфичности предметного материала. Именно поэтому проблема разработки и конкретизации этих принципов остается одной из самых сложных в составе частно-научной методологии.

Несовершенство создаваемой теории педагогики в 20 – 30-е годы XX века было связано еще и с тем, что многие ученые не видели многоступенчатости перехода от методологических принципов к решению частно-научных задач, проецировали их напрямую в педагогическую теорию, дедуцируя непосредственно из марксистской философии те или иные положения педагогической науки.

В педагогике обозначенного периода общеметодологические принципы и философами, и педагогами отождествлялись с философскими. В своем диссертационном исследовании Феликс Аронович выделяет в качестве основополагающих следующие принципы: коммунистической партийности, историзма и научности. Еще раз оговоримся, что в работах всех исследователей в советский период проявлялись и занимали значительное место идеологические установки и, соответственно, принцип коммунистической партийности сегодня скорее нужно отнести к идеологическим, нежели к методологическим. Но в исследуемый период он, безусловно, выполнял функции методологического, так как на его основе строились и отбор педагогического материала, и оценки тех или иных событий и явлений. Кроме того, можно предположить, что педагогика как гуманитарная наука, которая непосредственно связана с социально историческими условиями, в которых формируется научное знание, никогда не будет лишена тех или иных идеологических установок.

И еще одно важное методологическое замечание, на наш взгляд, необходимо сделать. Оно связано с тем, что

предлагавшаяся система методологических принципов не была обоснована с точки зрения критерия необходимости и достаточности. К сожалению, Феликс Аронович не задавался вопросом, почему именно эти принципы вошли в категорию методологических. Пытаясь сегодня ответить на этот вопрос, мы можем предположить, что это было связано с тем, что вычленил он их вслед за тем историческим материалом, с которым имел дело и который входил в эмпирическую базу его исследования. Этот вывод основан на тех фрагментах работы, в которых автор прямо описывает тот перечень принципов, который встречался в работах видных деятелей просвещения и педагогов 1920 – 1930-х годов (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др.).

Исходя из современного уровня развития методологии и теории педагогики, мы можем сделать вывод о том, что обращение к работам нашего учителя и работам исследователей предшествующего периода в целом дает возможность сформулировать некоторые не решенные и до настоящего времени научные проблемы педагогики: какой сегодня должна быть система методологических принципов, какую роль в разработке системы педагогического знания играет идеология, каковы механизмы влияния и связи философии и педагогики, как методологические принципы конкретизируются на уровне теории и практики и ряд других вопросов.

В работах Феликса Ароновича уже содержатся попытки ответить на некоторые из поставленных вопросов. В частности, он выявил педагогическую интерпретацию методологических принципов в

период 1920 – 1930-х годов, пути их реализации в педагогической теории. Так, например, принцип коммунистической партийности требовал отражать с классовых позиций и классовых интересов явления в той или иной сфере жизни общества, в том числе и в образовании. Отношение любого советского ученого к объекту исследования, возникающее в процессе исследовательской деятельности, проявлялось, прежде всего, в партийности оценок и классовости его установок. Часто в работах педагогов тех лет этот принцип использовался лишь декларативно и описывался на уровне должного. Обязательным было упоминание того, что марксизм-ленинизм является философской и методологической основой научного познания.

Остановимся более детально на анализе Феликсом Ароновичем в докторской диссертации сущности и попыток реализации принципа историзма, который, с нашей точки зрения, был разработан в рассматриваемый период наиболее тщательно. Этот принцип понимался как необходимость «проводить анализ педагогических явлений с учетом политических, социально-экономических, культурных условий жизни общества, с точки зрения их возникновения и развития, а также количественных переходов из одних состояний в другие». Феликс Аронович, например, указывал, что в трудах педагогов-марксистов четко прослеживается влияние принципа историзма на понятийный аппарат педагогики, их стремление на этой основе придать ему такой характер, при котором он, углубляя теоретическое познание, вместе с тем полнее и точнее отражал реальную

педагогическую действительность [5; 6]. Но традиционные понятия, которые сложились в педагогике в предшествующие периоды, не в состоянии были отразить новую мировоззренческую ориентацию, и поэтому исследователи вынуждены были, сохранив термин, изменять объём понятий либо создавать принципиально новые для педагогической науки понятия: «паспорта деревень», «социальная среда», «школа – центр воспитания» и др. Расширение значения и объёма понятий отражало назревшую необходимость привести понятийный аппарат педагогики в соответствие с изменившимися представлениями о социальных источниках развития личности.

Ф. А. Фрадкин обращает пристальное внимание на процесс развития категориального аппарата, отмечая, что появление новых понятий, изменение содержания старых свидетельствовали о коренных переменах во взглядах советских педагогов-теоретиков на процесс детерминации поведения человека. Несомненна их заслуга в пропаганде и реализации идеи исторического подхода к анализу педагогических явлений, проведению научной и организационной работы, направленной на овладение принципом историзма не только теоретиками, но и практиками. Но, как уже отмечалось, эта задача была необычайно трудоёмка, а процесс ее решения, соответственно, сложным и длительным.

В исследованиях ученого проведен детальный анализ обширной базы исторических источников, показана выдающаяся роль педагогов рассматриваемого периода в определении и обосновании границ педагогики. Отмечается,

что в решении указанной задачи существенным было то, что, например, в трудах П. П. Блонского, А. П. Калашникова, А. П. Пинкевича и ряда других педагогов исторический подход к вопросу о предмете и границах педагогики органически соединялся с диалектическим анализом педагогических явлений. Характерно в этой связи следующее положение А. П. Пинкевича: «Каково основное требование диалектики во всякой научной дисциплине? Это, прежде всего, требование историчности... Проникновение диалектики в педагогику как науку и должно выражаться в том, что все педагогические категории должны изучаться не как застывшие, изолированные от всех существующих, а как находящиеся в постоянном развитии, в постоянном движении. И сама теоретическая педагогика понимается нами как историческая наука, и такие категории, как воспитание, образование, обучение и тому подобные исследуются в их развитии, в их истории...» [4, с. 57].

Требование диалектического анализа педагогических явлений с позиции историзма подтверждает и обращение к работам А. Г. Калашникова: «Из данного понимания педагогики как науки необходимо следует, что *общий метод*, которым она должна пользоваться при изучении педагогических явлений, будет тот, который выдвигает марксизм в качестве универсального познавательного орудия и в других областях знания, т. е. метод *диалектический*. Это значит, что каждое общее и частное явление, входящее в сферу педагогики, должно рассматриваться в его *развитии* и во *всеобщей* связи его с другими соприкасающимися явлениями; это

значит, что на педагогических фактах следует устанавливать *основные противоречия*, которые являются движущей пружиной их развития» [3, с. 35 – 36]. Таким образом, в работах теоретиков требование рассматривать педагогические явления в постоянном изменении и развитии, а педагогику как науку, отражающую актуальные общественные потребности эпохи, в их движении, исторической динамике прослеживается достаточно отчетливо.

И, наконец, принцип научности понимался как необходимость строить педагогику, опираясь на новейшие достижения естественных и гуманитарных наук, равняясь на передовые образцы научного творчества. В диссертации Феликса Ароновича показана роль реализации требования всесторонности анализа и взаимосвязи педагогических явлений в становлении и развитии педагогической теории 1920 – 1930-х годов. Такого рода попытки ориентироваться на этот принцип осуществлялись с определенными трудностями, которые обуславливались не только сложностью задачи, но и тем, что опыта такой реализации было гораздо меньше, чем, например, опыта реализации принципа историзма в педагогике предшествующего периода.

Еще одним важным аргументом в пользу глубокого методологического осмысления Ф. А. Фрадким исследуемого принципа научности была его работа по описанию понимания в педагогике рассматриваемого периода понятия научного факта как источника достоверного знания. Он провел не только исторический анализ этой проблемы, но и теоретический. И еще один аспект научности, выражающийся в связи теории с

практикой, стал предметом его рассмотрения.

Огромное значение для дальнейшего развития научного педагогического познания имела методологическая решетка, примененная Ф. А. Фрадким как в диссертационных исследованиях, так и в последующих работах. Он показал, что трактовки методологических принципов были неодинаковы в рамках различных подходов и концепций, существовавших в период 1920 – 1930-х годов. Эти различия показывали концептуальность развития педагогического знания на изучаемом этапе, и позволили сделать вывод о том, что противоречия, порождавшиеся разными точками зрения на сущность методологических принципов, были движущей силой их дальнейшего развития, уточнения их сущности и структуры.

Примененный Феликсом Ароновичем историко-педагогический подход к анализу исследуемых явлений позволил его ученикам и последователям применить его к изучению других педагогических проблем [1; 2].

Таким образом, обращение к научному наследию Ф. А. Фрадкина позволило выделить не только значительный вклад в историко-педагогическую составляющую педагогической науки, разработку методологии исследования историко-педагогических феноменов на всех уровнях их проявления: методологическом, теоретическом и эмпирическом. Важное место занимает и развитие методологии педагогики. В его работах не только содержится детальный анализ сущности и структуры методологических принципов, на основе которых строилась теория педагогики в

20 – 30-е годы XX века, показана их регулятивная роль, но и механизмы их проявления на уровне теории и практики. Тем самым обосновывается значимость принципов в становлении и развитии педагогической науки в целом. В процессе анализа функционирования принципа научности выявлены составляющие научно-педагогического знания: соответствие теории методоло-

гическим принципам, опора на фундамент фактов, полученных в результате применения специальных методов педагогического исследования, проверка истинности теоретических положений практикой, описаны концептуальная детерминированность методов исследования и их особенности в соответствии с методологическими установками.

Литература

1. Богомолова Л. И. Программы ГУСа как инновация 20-х годов XX века // Вестник ВлГУ имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. № 15 (34). Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. С. 37 – 49.
2. Богомолова Л. И. Становление и развитие принципа связи воспитания с жизнью в советской педагогике 20-х – начала 30-х годов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 1990. 187 с.
3. Калашников А. Г. Вопросы воспитания в социологическом освещении // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. М. : Работник просвещения, 1929. Т. 1. С. 9 – 36.
4. Пинкевич А. П. Педагогика и марксизм. М. : Работник просвещения, 1930. 239 с.
5. Фрадкин Ф. А. Методологические принципы формирования советской педагогической теории (20 – 30-е гг.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 1985. 402 с.
6. Фрадкин Ф. А. Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР: Проблема превращения школы в центр воспитательной работы с детьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00. М., 1966. 290 с.

References

1. Bogomolova L. I. Programmy` GUSa kak innovaciya 20-x godov XX veka // Vestnik VIGU imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. № 15 (34). Vladimir : Izd-vo VIGU, 2013. S. 37 – 49.
2. Bogomolova L. I. Stanovlenie i razvitie principa svyazi vospitaniya s zhizn`yu v sovetsoj pedagogike 20-x – nachala 30-x godov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Volgograd, 1990. 187 s.
3. Kalashnikov A. G. Voprosy` vospitaniya v sociologicheskom osveshhenii // Pedagogicheskaya e`nciklopediya / pod red. A. G. Kalashnikova pri uchastii M. S. E`pshtejna. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1929. T. 1. S. 9 – 36.
4. Pinkevich A. P. Pedagogika i marksizm. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1930. 239 s.

5. Fradkin F. A. Metodologicheskie principy` formirovaniya sovetskoj pedagogicheskoy teorii (20 – 30-e gg.) : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. M., 1985. 402 s.
6. Fradkin F. A. Pervaya opy`tnaya stanciya po narodnomu obrazovaniyu Narkomprosa RSFSR: Problema prevrashheniya shkoly` v centr vospitatel`noj raboty` s det`mi : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.00. M., 1966. 290 s.

L. I. Bogomolova

**DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE WORKS
OF FELIX ARONOVICH FRADKIN
(TO THE 90TH ANNIVERSARY OF BIRTH)**

The article deals with an analysis of the works of F. A. Fradkin showing his contribution to the development of methodological knowledge. The mechanisms developed by him for the implementation of methodological principles in pedagogical theory and practice of the 1920-1930s are identified and described. The role of the scientist in the development of the methodology of history and theory of pedagogy, in understanding the mechanisms for implementing methodological principles at the theoretical and empirical levels, in expanding the conceptual and categorical composition of pedagogy are shown. The possibilities of using the methodological approaches developed by him for further research are outlined.

Key words: *Methodology of pedagogy, methodological principles, the principle of communist party membership, the principle of historicism, the principle of scientificity, the conceptual and categorical apparatus of pedagogy.*

УДК 37.032:159.9

А. С. Турчин

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ
ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В статье рассматривается история создания технологий развивающего обучения в течение XX века. Анализируются причины их появления в новой школе России и последующего отказа от них. Рассматриваются теоретические и прикладные аспекты технологии развивающего обучения, базирующегося на теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Сделан вывод о необходимости специальной постдипломной психолого-педагогической и дидактико-методической подготовки учителей, а также школьных практических психологов, работающих над реализацией технологии развивающего обучения в школе.

Ключевые слова: *учебная деятельность, «новые методы», деятельностный и компетентностный подход к обучению, развивающее обучение.*

В последней четверти XX века в отечественной системе образования был накоплен и обобщен педагогический опыт, в какой-то мере представляющий аналогию с событиями первой четверти данного века. Напомним, что двадцатые годы в отечественной литературе получили метафорическое наименование «эпохи педагогического романтизма» [11; 22]. Одним из оснований резкого реформирования содержания и организационных форм образовательной практики явился отказ дипломированных педагогов сотрудничать с новой властью. В научную и школьную педагогику пришли реформаторы, воспринимавшие гимназическое наследие как «школу муштры и зубрежки». Потребовалось срочно изыскать «новые методы» [22].

Источниками новшеств в педагогической технологии начала XX века и до настоящего времени можно полагать: а) отечественный опыт организации экспериментального или практико-ориентированного обучения в университетском образовании; б) заимствование вариантов педагогических технологий, созданных за рубежом. Сделаем соответствующие пояснения.

Первый из указанных источников инноваций был полезным, когда речь шла о естественно-научных дисциплинах. Пусть и на остаточной технической базе в школьном кабинете можно было на уроках физики или химии показать эксперименты с материальными объектами. Но в преподавании гуманитарных дисциплин это было весьма затруднительно и не только в силу насаждения новой идеологии. Во внеурочной работе можно было применять организационные формы, заимствованные из

сферы культуры (в частности, театрализованные постановки), например, условные «суды» над персонажами литературных произведений, то в завершённый вариант педагогической технологии их перенести было невозможно.

Второе направление инноваций внедрялось по инициативе «сверху». В 20-х годах XX века этим занимался Государственный ученый совет (ГУС), рекомендовавший к внедрению такие дидактические новшества, как метод экскурсий, применявшийся С. Т. Шацким [24], метод проектов, бригадно-лабораторная система и др. При их практическом использовании возникали трудности уже иного плана. Во-первых, данные методы обучения соответствовали иной, не знаниевой, а функционалистской парадигме построения образования. Сложившаяся в России и СССР знаниевая парадигма образования базировалась на таком историческом постулате, что знаний много не бывает. Они могут храниться до поры, но должны быть личностью извлечены из долговременной памяти и применены с учетом сложившейся ситуации. Кроме того, обучающимся давались (а иногда и отрабатывались специально) логические приемы доказательства, которые помогали сравнивать и отбирать необходимые знания и формировать навыки.

Функционалистский подход, базирующийся на философии прагматизма, на первое место выдвигал уже не роль учителя как организатора, транслятора и интерпретатора знаний (носителя значений и операциональных смыслов), но отдавал приоритет самостоятельной деятельности обучающихся [7]. В данной версии педагогической технологии

функции учителя менялись как по форме (он становился, так сказать, «школьным инженером» или даже лаборантом, который должен помочь найти дидактически целесообразный материал и зарегистрировать сдачу зачетных единиц), так и по содержанию. Последнее уже не предусматривало таких системных знаний, как ранее. Он должен был, если учитывать имеющуюся дидактико-методическую базу некомплектной, дополнять имеющуюся рабочую программу учебной дисциплины. Это выражается в создании учебных заданий, выполнение которых осуществлялось в логике психологии поведения (бихевиоризм). Она предполагает, что если стимул не вызывает желательной реакции, то надо менять стимул. Также надо было выполнять контроль результата, который должен в точности соответствовать предъявленному образцу.

В настоящее время все это может делать компьютерная обучающая программа, возвращая обучающегося на предшествующий этап или уровень деятельности. В итоге, как и столетие тому назад, между преподавателем и обучающимся помещаются промежуточные звенья, обычно запрограммированные на один какой-то вариант развития. Их становится все больше, и они могут усложняться. Для педагога их использование становится все утомительней даже на этапе контроля (так, кроме обычного журнала, нужно заполнять еще и электронный, разрабатывать тесты и т. д.).

У функционалистского подхода была еще одна «привлекательная» сторона – он позволял готовить работника «узкой специализации». Последнее

важно, так как в условиях капиталистической конкуренции не хотелось давать знания, которые могли быть использованы им при смене места работы (т. е. каждый раз нужно было бы доучиваться за свой счет).

По ряду причин [18; 22] в отечественной системе школьного образования «новые методы» фактически сразу начали трансформироваться, а к концу 1920-х годов их начали запрещать на государственном уровне, хотя исполнение запретов не было одномоментным. Так, метод проектов, согласно архивным сведениям в отчетах о работе школ г. Иваново фигурирует еще в 1932 году, т. е. сохранялся еще два года после официального запрещения. В 1934 году, когда были введены единые школьные учебники, а тем более после запрета в 1936 года педологии, инновации в школьной практике обучения стали делом небезопасным [18].

Общим итогом этого процесса можно считать не столько регресс образования, но существенное усиление его администрирования. Лишь в 50 – 60-х годах в педагогической литературе начали писать о педагогах-новаторах [8; 11]. Это позволило их практический опыт сделать предметом обсуждения. Популяризация технологических разработок «предвестников» развивающего обучения (РО) и попытки как-то выстроить новый, заверченный вариант обычно приводили к нулевому эффекту из-за невозможности его буквального копирования и воспроизведения в другой образовательной среде без создания соответствующей теории. Сами педагоги новаторы не занимались теоретическим обобщением (диссеминацией) своего опыта, что в итоге приводило к

отказу педагогов общеобразовательных школ от применения заявленных новшеств.

Это относилось и к новшествам, за которыми стоял некий «административный ресурс». Так, нам в 1976 году в начале педагогической деятельности в качестве учителя истории довелось ознакомиться с отголосками «липецкого опыта», когда надо было выставить «поурочный балл» в классах с численностью учащихся свыше 35 детей и при одном уроке основ государства и права в неделю. Возможно, если бы был создан к обычному учебнику методический инструментарий, прежде всего тексты (что было вообще запрещено) – это могло бы и закрепиться, но в имевшейся ситуации математико-методического и психологического обеспечения, по сути, было профанацией «опыта». Если на уроке физической культуры не составляет особого труда оценить выполнение упражнения всеми участниками группы, то на уроках литературы или истории весьма затруднительно опросить всех и аргументированно выставить отметки.

На теоретическом уровне, по нашему мнению, радикальным шагом в психологическом обеспечении инновационных технологий в образовании явились работы Д. Б. Эльконина. В них были приведены доказательства того, что существующие педагогические технологии искусственно тормозят интеллектуальное развитие учащихся всех возрастов [2; 25].

В экспериментальных исследованиях, выполненных психологами Н. С. Пантиной [4], М. Е. Микулинской [12], А. Ф. Карповой [10], В. В. Милашевичем [13], Л. Ф. Обуховой [16] и других было

показано, что «неизлечимые» дефекты школьного образования преодолеваются за счет активного вмешательства психолога в процесс обучения: а) на уровне обеспечения ориентировочной деятельности, согласно П. Я. Гальперину [3], близкой к третьему типу; б) благодаря применению дидактических средств в логике деятельностного подхода к усвоению содержания знаний [21].

В массовую школьную практику эти экспериментальные варианты педагогической технологии не пошли по ряду причин. Главной, на наш взгляд, была та из них, которая связана с изменением характера процесса обучения. Жестко регламентированный учебный процесс является еще и повременным, т. е. даже при дифференцированном подходе или, как в компетентностном подходе [9; 14], выделении порогового и продвинутого уровней, преподаватель не может что-то изучать в какие-то иные сроки, вместо официально зафиксированных. Особенно опасно, если обучающиеся опережают время прохождения учебного материала, установленного методическими рекомендациями к конкретному учебнику. Ведь в таком случае потребуется не только ответить на вопрос, почему надо учить более года «правильнописанию», которое все равно «хромает», хотя Н. С. Пантиной это почему-то удавалось выполнить за весьма непродолжительное время [4]. Надо думать, чем занять завершивших прохождение этого учебного курса, может быть исключить домашние задания, как это было в практике Г. А. Цукерман [23] и Л. И. Айдаровой [1] в начале 1980-х годов?

По сути, можно обнаружить некоторую аналогию выполненных обучающих экспериментов в кандидатских диссертациях по педагогической психологии в третьей четверти XX века с «логикой репетитора», в хорошем смысле слова. Последний, как правило, ориентирован на результат компенсирующе-развивающего обучения с качеством «не ниже хорошего» [3; 19; 21], причем время, которое будет затрачено, хотя и регламентировано, но всегда меньше того, что уже затрачено обучающимся в обучении школьного типа. Это также связано с иным построением управления обучением. В традиционном обучении оно базируется на ожидании ошибки и реагировании на ошибки, причем отрицательный или нейтральный прогноз последующей «школьной судьбы» является преобладающим. В экспериментальном обучении, фактически «обреченном на успех» это просто непродуктивно. Экспериментатор выполняет ряд функций, являющихся для него обязательными, а не просто постулируемыми, но фактически бойкотуемыми. А именно: а) восстанавливает внутреннюю положительную мотивацию к занятиям у конкретного ученика; б) способствует восстановлению, компенсации и обогащению знаний основы обучения; в) реализует тип управления «по результатам». Последняя функция наиболее ярко выступает в экспериментальном обучении в русле теории поэтапного формирования умственных действий. Важно также, чтобы обучающая программа была адекватной требованиям предмета науки. Последнее требует пояснений.

В. В. Давыдов часто ставил перед слушателями – аспирантами и студентами – вопрос о том, с каким текстом проще работать – материалом, поданным в логике науки или же в логике учебного предмета? Когда в ответах преобладал второй вариант, он пояснял, что логика науки требует максимальной обоснованности и доказательности любых приводимых текстовых и внетекстовых компонентов, когда ни один вопрос не может быть назван «глупым». Если уж он возник, то, вероятно, автор-разработчик что-то не учел или пытался «перепрыгнуть» какой-то этап (этапы) усвоения. Учебный предмет, так сказать, назначает виновным обучающегося. Логично предположить, что на стандартный педагогический вопрос: «Почему ты не решил задачу?» обучающийся ответить не сможет. Иначе он бы эту задачу решил. Создание педагогической технологии начинается с научного теоретического обоснования инновационного подхода к обучению, а далее создаются новые учебники и программы для всех уровней обучения. Так, В. В. Давыдов всегда подчеркивал, что его теория развивающего обучения создавалась для обычных, а не одаренных детей [5]. Следовательно, его внедрение нужно было обеспечить психолого-педагогически сопровождением на всех ступенях школьного обучения. Желательно, чтобы школьные психологи были готовы не только к проведению тестирований, но могли оказывать соответствующую психологическую поддержку педагогам, осваивающим новые варианты педагогической технологии [6]. А для этого они сами должны быть обученными.

Экспериментальная система обучения, известная как развивающее обучение (РО), базирующаяся на теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, существует в нашей стране почти полвека. При всех ее плюсах она понемногу сокращает свою представленность в отечественном образовании, по нашему мнению, вследствие ряда причин.

В период нашего обучения в аспирантуре факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова в начале 1980-х годов говорилось о том, что главной является кадровая проблема, выявляемая в двух версиях:

1) сам В. В. Давыдов высказывался о том, что педагоги, работающие в этой системе, условно могут быть поделены на три неравновесные группы; а) добросовестные исполнители, нуждающиеся в подробной дидактико-методической рецептуре (добавим, и соответствующем психолого-педагогическом сопровождении); б) учителя-методисты, способные сознательно реализовывать дидактические принципы, лежащие в основе педагогической технологии РО; в) учителя-разработчики, способные сознательно и обоснованно вносить улучшения в педагогическую технологию;

2) проблема переподготовки педагогических кадров, практически не разрешимая как на уровне задач воспитания не только школьных, включаемых в дидактическую систему РО, а прежде всего, в переформатировании педагогического сознания тех, кто должен их переучивать.

В итоге В. В. Давыдову пришлось создавать ассоциацию (на данный момент Международную ассоциацию раз-

вивающего обучения – МАРО, решавшую поставленные задачи на добровольной основе, или, как говорилось, практически на энтузиазме.

Как у каждой новой педагогической технологии наблюдались «трудности роста», а также проблемы, обусловленные необходимостью выхода за рамки установленных нормативов. Отметим следующие: а) необходимость создания в школах учебных групп (классов) с уменьшенной наполняемостью при сохранении уровня зарплаты или компенсацией на внебюджетной основе; б) постоянное повышение квалификации с учетом изменения содержания учебников; в) создание учебно-методического обеспечения от начальной школы и до выпускного класса.

Можно также отметить трудности, связанные с организацией методики преподавания и психолого-педагогическим сопровождением. Здесь следует рассматривать целый комплекс трудностей, с которыми сталкивались педагоги-практики при переходе к обучению по системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Достаточно серьезной оказалась проблема диагностики глубины зоны ближайшего развития (ЗБР) обучающихся и определения уровней нормируемой помощи с последующим педагогическим прогнозом «школьной судьбы». Дело в том, что совершить переход от индуктивного к дедуктивному способу доказательства без специальной подготовки довольно трудно не только ребенку, но и взрослому. Этому нужно учить отдельно, показывая, как общая закономерность может себя проявить в практике. Так, например, за счет

решения серии однотипных задач учащихся готовят к контрольной работе, на которой могут быть даны задачи других типов. Не удивительно, что в «романтический» период создания технологии РО в начальном звене школы Г. А. Цукерман [23] и Л. И. Айдарова [1] предпочитали обходиться без домашних заданий, справедливо полагая, что родители будут пытаться помогать детям в логике традиционного обучения. При этом сами дети не только были успешными, но и полагали, что студенты приходят на уроки, чтобы учиться у них.

Следующая трудность заключалась в том, что надо было довольно быстро переходить в решении задач от абстрактного к конкретному. В традиционной логике педагога это означало, что надо вначале дать обучающимся правило (обобщенное, т. е. абстрактное знание), отражающее какую-то закономерность, а затем закрепить владение ею на материале серии задач соответствующего типа.

Трудности в реализации задачного подхода, по нашему мнению, в большей степени обусловлены недостаточным вниманием к организации ориентировочного этапа деятельности. Обучающемуся в тексте нужно обнаружить и разграничить, дифференцировать базовые компоненты задачи (известное, неизвестное и искомое), а также зафиксировать связи между ними (на модели). На самом деле здесь можно столкнуться с целым рядом трудностей, к которым не всегда готовы сами педагоги-практики.

Во-первых, надо иметь какой-то запас задач (заданий) разных типов. Из нашего опыта проведения эксперимен-

тального обучения на школьном материале следует, что их должно быть не менее пяти, а лучше десяти для каждого типа или раздела обучающей программы.

Во-вторых, это должны быть задачи с полным (нормативным) составом условий, избыточными, а также недостающими данными. Если с первым типом задач справляться относительно нетрудно, когда в тексте все есть, и нужно лишь уточнить структуру связей между компонентами задачи, то с двумя другими типами задач не все так просто.

Задачи с избыточным составом компонентов решаются трудно не потому, что их сложно удерживать в оперативной памяти. Обучающиеся в школьной практике привыкают к тому, что в тексте надо не пропустить ничего, что может их дезориентировать. Это положение распространяется и на самих педагогов. Так, нам однажды пришлось успокаивать педагогов базового детского сада, работающего по инновационной программе «Развитие», разработанной учеными Центра Л. А. Венгера [15]. Они пребывали в растерянности, поскольку в педагогическом журнале нашли высказывание о том, что данная программа «привязывает» детей к воспитателям, лишая, так сказать, перспективы «творческого полета» и сковывая их межличностную коммуникацию. Когнитивный диссонанс удалось преодолеть, указав им на то, что этот текст есть классический вариант задачи с избыточными данными, а ключевой компонент скрыт в предпоследнем абзаце, где есть прямое предложение типа «но, если вы купите нашу про-

грамму...». Примерно такая же ситуация возникла с победительницей областного смотра «Педагог года», которая намеревалась в суперфинале на уроке литературы использовать материал газетной статьи с пугающим названием «Интернет зомбирует детей». Когда же мы с ней постарались отнестись к тексту как задаче, то в последнем абзаце она обнаружила точно такую же фразу, что приведена выше.

Третий тип задач – с недостающими данными – может соответствовать двум основным поведенческим стратегиям. В первом случае это соответствует работе с малыми творческими задачами (МТЗ), известными студентам-психологам из курса психологии мышления (задачи К. Дункера, Л. Секея, Я. А. Пономарева и др.) [20]. В процессе их решения требуется выйти за рамки несуществующих ограничений, чаще всего являющихся следствием самоблокировки ориентировочной деятельности самим обучающимся (ограничение – способ решения).

Во втором случае это может быть «тройным обучением», по А. Н. Поддьякову [17]. Хотя оно может выполняться и без явного «злого умысла», как следствие «иллюзии очевидности» у обучающего, но результат тот же самый – отказ от поисковой активности и утрата мотивации к инновационному обучению. Известный ученый-педагог В. М. Коротков обычно сопровождал подобные примеры фразой «любить можно лишь то, что у тебя получается» [11].

Подводя итог, следует обратить внимание на сохранение позитивной перспективы у инновационных педагогических технологий, базирующихся на приоритете деятельностного подхода к обучению, поскольку они были созданы на отечественной научной базе, и на уровне «педагогической рецептуры» позволяют достаточно легко обеспечить освоение технологической стороны преподавания учебных предметов на всех ступенях общеобразовательной школы.

Литература

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М. : Педагогика, 1978. 144 с.
2. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой ; Акад. пед. наук РСФСР. М. : Просвещение, 1967. 360 с.
3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.
4. Гальперин П. Я., Пангина Н. С. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании // Доклады АПН РСФСР № 2. 1957. С. 43 – 46.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. М. : Дом педагогики, 1996. 208 с.
7. Дьюи Дж. Школа и общество. М., 1924. 174 с.
8. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1987. 160 с.

9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34 – 42.
10. Карпова А. Ф., Турчин А. С. Формирование основных исторических понятий у подростков как определяющее условие готовности к самообразовательной деятельности // Подготовка школьников к самообразованию. Волгоград, 1980. С. 85 – 98.
11. Коротов В. М. Главное на уроке. Иваново : ИПК и ППК, 1996. 106 с.
12. Микулинская М. Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении. М. : Педагогика, 1989. 142 с.
13. Милашевич В. В. Метод и основания психологии : учеб. пособие / Дальневост. гос. ун-т. Владивосток : ДВГУ, 1976. 108 с.
14. Милехина Т. Е. Некоторые дидактические аспекты формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций, повышающих мотивацию школьников в обучении // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2016. № 27 (46). С. 80 – 85.
15. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» / под ред. А. И. Булычевой. М. : УЦ им. Л. А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2016. 173 с.
16. Обухова Л. Ф. Формирование системы физических понятий в применении к решению задач // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. М., 1968. С. 153 – 186.
17. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М. : Национальное образование, 2016. 301 с.
18. Руднева Е. И. Педологические извращения Выготского. М. : Учпедгиз, 1937. (школа ФЗУ треста «Полиграфкнига»). 32 с.
19. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 345 с.
20. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
21. Турчин А. С. Особенности организации мотивационного этапа усвоения знаний как основание перестройки учебной мотивации // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. / под ред. В. А. Зобкова, В. П. Познякова, А. В. Зобкова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Гуманитар. ин-т ; Ин-т психологии Рос. акад. наук. Владимир ; М. : КопиА-Сервис, 2023. С. 151 – 155.
22. Турчина Н. В. Новые методы учебно-воспитательного процесса как средство развития самостоятельности личности в отечественной школе 20-х гг. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1995. 19 с.
23. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе. М. : Знание, 1985. 80 с.
24. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. Т. 1-2. М., 1980. 340 с.

25. Эльконин Д. Б. Возрастные возможности усвоения знаний: (Младшие классы школы) / под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. М. : Просвещение, 1966. 442 с.

References

1. Ajdarova L. I. Psixologicheskie problemy` obucheniya mladshix shkol`nikov russkomu yazy`ku. M. : Pedagogika, 1978. 144 s.
2. Vozrastny`e i individual`ny`e osobennosti mladshix podrostkov / pod red. D. B. E`l`konina i T. V. Dragunovoj ; Akad. ped. nauk RSFSR. M. : Prosveshhenie, 1967. 360 s.
3. Gal`perin P. Ya. Psixologiya kak ob`ektivnaya nauka. M. : In-t prakt. psixologii ; Voronezh : MODE`K, 1998. 480 s.
4. Gal`perin P. Ya., Pantina N. S. Zavisimost` dvigatel`nogo navy`ka ot tipa orientirovki v zadanii // Doklady` APN RSFSR № 2. 1957. S. 43 – 46.
5. Davy`dov V. V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. M. : INTOR, 1996. 544 s.
6. Dusaviczkiy A. K. Razvitie lichnosti v uchebnoj deyatel`nosti. M. : Dom pedagogiki, 1996. 208 s.
7. D`yui Dzh. Shkola i obshchestvo. M., 1924. 174 s.
8. Zagvyazinskiy V. I. Pedagogicheskoe tvorchestvo. M. : Pedagogika, 1987. 160 s.
9. Zimnyaya I. A. Klyuchevy`e kompetencii – novaya paradigma rezul`tata obrazovaniya // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2003. № 5. S. 34 – 42.
10. Karpova A. F., Turchin A. S. Formirovanie osnovny`x istoricheskix ponyatij u podrostkov kak opredelyayushhee uslovie gotovnosti k samoobrazovatel`noj deyatel`nosti // Podgotovka shkol`nikov k samo-obrazovaniyu. Vol-gograd, 1980. S. 85 – 98.
11. Korotov V. M. Glavnoe na uroke. Ivanovo : IPK i PPK, 1996. 106 s.
12. Mikulinskaya M. Ya. Razvitie lingvisticheskogo my`shleniya uchashhixsya: E`ksperimental`noe psixologicheskoe issledovanie obucheniya ponimaniyu predlozhenij pri chtenii. M. : Pedagogika, 1989. 142 s.
13. Milashevich V. V. Metod i osnovaniya psixologii : ucheb. posobie / Dal`ne-vost. gos. un-t. Vladivostok : DVGU, 1976. 108 s.
14. Milexina T. E. Nekotory`e didakticheskie aspekty` formirovaniya u budu-shhix pedagogov professional`ny`x kompetencij, povy`shayushhix motivaciyu shkol`nikov v obuchenii // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo uni-versiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stole-tovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2016. № 27 (46). S. 80 – 85.
15. Obrazovatel`naya programma doshkol`nogo obrazovaniya «Razvitie» / pod red. A. I. Buly`chevoj. M. : UCz im. L. A. Vengera «RAZVITIE», 2016. 173 s.
16. Obuxova L. F. Formirovanie sistemy` fizicheskix ponyatij v primenenii k resheniyu zadach // Zavisimost` obucheniya ot tipa orientirovochnoj deyatel`nosti. M., 1968. S. 153 – 186.

17. Podd'yakov A. N. Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznaniya, pomoshh', protivodejstvie, konflikt. M. : Nacional'noe obrazovanie, 2016. 301 s.
18. Rudneva E. I. Pedologicheskie izvrashheniya Vy'gotskogo. M. : Uchpedgiz, 1937. (shkola FZU tresta «Poligrafkniga»). 32 s.
19. Taly'zina N. F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 345 s.
20. Tixomirov O. K. Psixologiya my'shleniya : ucheb. posobie. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 272 s.
21. Turchin A. S. Osobennosti organizacii motivacionnogo e'tapa usvoeniya znaniy kak osnovanie perestrojki uchebnoj motivacii // Psixologiya otnosheniya cheloveka k zhiznedeyatel'nosti: problemy i perspektivy : sb. nauch. tr. / pod red. V. A. Zobkova, V. P. Poznyakova, A. V. Zobkova ; Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy'x, Gumanitar. in-t ; In-t psixologii Ros. akad. nauk. Vladimir ; M. : KopiA-Servis, 2023. S. 151 – 155.
22. Turchina N. V. Novy'e metody uchebno-vospitatel'nogo processa kak sred-stvo razvitiya samodeyatel'nosti lichnosti v otechestvennoj shkole 20-x gg. : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. M., 1995. 19 s.
23. Czukerman G. A. Zachem detyam učit'sya vmeste. M. : Znanie, 1985. 80 s.
24. Shaczkiy S. T. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya. T. 1-2. M., 1980. 340 s.
25. E'l'konin D. B. Vozrastny'e vozmozhnosti usvoeniya znaniy: (Mladshie klassy shkoly) / pod red. D. B. E'l'konina i V. V. Davy'dova. M. : Prosveshhenie, 1966. 442 s.

A. S. Turchin

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF DEVELOPING LEARNING TECHNOLOGIES IN DOMESTIC EDUCATION

The article examines the history of the creation of developing learning technologies during the twentieth century. The reasons for their appearance in the new school of Russia and the subsequent rejection of them are analyzed. The theoretical and applied aspects of the technology of developing learning based on the theory of educational activity of D. B. Elkonin and V. V. Davydov are considered. It is concluded that there is a need for special postgraduate psychological-pedagogical and didactic-methodical training of teachers, as well as school practical psychologists working on the implementation of the technology of developmental education at school.

Key words: *educational activity, «new methods», activity-based and competence-based approach to learning, developmental learning.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.032

Е. И. Зверева, Г. А. Молева

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматривается вопрос развития критического мышления у школьников, история его формирования, а также признаки развитого критического мышления. Особое внимание уделяется методам развития критического мышления с использованием искусственного интеллекта, представлены результаты анкетирования школьников по использованию искусственного интеллекта.

Ключевые слова: критическое мышление, искусственный интеллект, образование, анкетирование, школьники.

Актуальность. Быстрое изменение технологий и информационного окружения, глобализация экономики и развитие межкультурных отношений, сложность современных проблем (например, изменение климата, экономические кризисы, политические конфликты и др.) требуют от человека развитого умения видеть ситуации с разных точек зрения, мыслить критически и находить новые подходы к решению проблем, способности анализировать и оценивать новую информацию, чтобы принимать обоснованные решения. Поэтому развитие навыков критического мышления со школы имеет большую актуальность. Эти навыки становятся все более важными для успешной адаптации к быстро меняющемуся миру и обеспечивают конкурентные преимущества в личной и профессиональной жизни.

Существует мнение, что идеи о критическом мышлении как отдельной концепции и методе прошли через три этапа развития. Однако мы считаем важным отметить более ранний этап, связанный с работами советских педагогов.

В 1960 – 1970-е годы началось изучение проблемы критического мышления. П. П. Блонский [2] впервые упомянул термин «критическое мышление» в отечественной литературе. Первая волна изучения этой проблемы в педагогике сфокусировалась на разработке методов и приемов для развития критичности ума и мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Научно-педагогические исследования по этой теме проводили А. С. Байрамов, У. М. Мунчаева, А. И. Липкина, Л. А. Рыбак и др.

В период 1970 – 80-х годов проходила вторая волна исследований. Основное внимание в работах этого времени уделялось законам и правилам практической логики, разработке формализованных методов мышления, не зависящих от интуиции и эмоций. Это направление было наиболее ярко представлено в трудах С. И. Векслера [4]. В 1970 году профессором М. Липманом был создан «Институт критического мышления», где велись исследования методологии и практики критического мышления.

В 1980 – 90-е годы прошла третья волна, которая подразумевала внедрение критического мышления в практику. Ученые собрали большой объем экспериментальных данных по выявлению трудностей в обучении, а педагоги увидели спасение от этих трудностей в формировании навыков критического мышления. Однако под понятием «критическое мышление» были объединены различные типы мышления, включая творческое.

С 1994 года и по настоящее время происходит четвертая волна развития идей и технологий, которая характеризуется углублением и междисциплинарностью, расширением понятия критического мышления и созданием интегративной технологии формирования. В России популяризаторами критического мышления стали Дж. Стил, К. Меридит, Ч. Темпл и С. Уолтер, а также интересные исследования проводят В. А. Попков, А. В. Коржуев и Ф. Ф. Минкина.

Проблема развития критического мышления – актуальна для современной педагогики [11]. Каковы же харак-

теристики учащихся с развитым критическим мышлением? Во-первых, они осмысливают собственные действия, имеют развитую способность к самоанализу и самокорректировке. Во-вторых, учащиеся умеют рассматривать проблемы с разных точек зрения, терпимо относятся к мнению собеседника и способны его слушать, воспринимать. В-третьих, способны оценивать достоверность чужих утверждений, поддавать их сомнению и оценивать. В-четвертых, без затруднений выражают собственные убеждения и мысли, логично формулируют аргументы и обосновывают выводы.

Благодаря развитому критическому мышлению школьники становятся более креативными, а также учатся находить оригинальные решения актуальных проблем. Поэтому возникает необходимость учить школьников задавать вопросы, а лучше всего – неправильные вопросы, ведь это лучший способ помочь им самостоятельно найти новые и оригинальные решения. При этом чем больше учеников научатся работать с открытыми и каверзными вопросами, тем лучше они будут подготовлены к внезапным трудностям [8]. Поэтому важно учить критическому мышлению не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни. Это позволит школьникам быть независимыми и уверенными в принятии решений.

Для развития критического мышления используют традиционные, а также интерактивные методы обучения. Учителя могут вовлекать учащихся в дискуссии, диспуты, устраивать групповые проекты, которые бу-

дуг требовать от участников анализировать доводы, формулировать выводы, аргументировать или иметь собственную точку зрения. При этом педагогу необходимо поощрять самостоятельную деятельность учеников, чтобы они не боялись обмениваться мнениями, задавать вопросы, критически оценивать решения.

Один из возможных инструментов развития критического мышления – искусственный интеллект (ИИ). Его ключевое преимущество – способность к анализу большого объема данных с целью извлечения основных фактов и актуализации материала. Это позволяет получить доступ к обширным массивам данных, что дает возможность работать с необходимой информацией более осмысленным образом. Другая отличительная функция ИИ в развитии критического мышления школьников – его способность генерировать новые идеи и находить решения сложных задач. С помощью алгоритмов машинного обучения искусственный интеллект способен выявлять закономерности и соотношения данных, что в итоге приводит к инновационным решениям [13].

Кроме того, эффективной технологией искусственного интеллекта стало создание виртуальной среды, моделирующей по запросу учащихся реальные ситуации, в которых на практике можно применить свои знания и навыки. Эта способность ИИ может помочь школьникам развить практический аспект работы над развитием критического мышления, совершенствовать новоприобретенные навыки. Например, в формулировании своих высказываний, анализе информации и

выборе из всего её массива интересующего вопроса или в решении различных спорных проблем, чтобы развить свои навыки анализа и принятия решений [13].

Еще одним преимуществом использования искусственного интеллекта является персонализированное обучение [6]. Оно предполагает исследование уровня знаний, успеваемости и интересов школьников с целью предоставления рекомендаций и примеров составления возможных образовательных программ, адаптированных под конкретные потребности. Этот процесс происходит на основе машинных алгоритмов ИИ, благодаря чему учителя могут отслеживать прогресс каждого ученика и при условии снижения мотивации, корректировать содержание обучения в короткие сроки.

Искусственный интеллект, который самообучается на большом объеме данных, способен делать прогнозы, разрабатывать алгоритмы, адаптироваться к изменяющимся условиям и решать заданные пользователем задачи. Это означает, что система готова стать помощником в работе над навыком решения проблем. Школьники могут получать проанализированные документы с предложенной аргументацией или мнениями. Они могут помочь в устранении различных трудностей, показать на собственном примере возможные варианты, которые в дальнейшем могут применяться учащимися самостоятельно.

Другое актуальное преимущество использования искусственного интеллекта – предоставление обратной связи учащимся, например о результатах вы-

полненного проекта. ИИ способен анализировать и структурировать ответы на задания, указывать на ошибки или предлагать возможные изменения, рекомендовать идеи, смоделированные на примере внутрисистемных данных. По отдельному запросу искусственный интеллект предоставляет дополнительную информацию, чтобы школьникам удалось лучше понять текущую тему. Такой подход помогает лучше оценить собственные слабые и сильные стороны, тем самым развить навыки критического мышления [7].

Искусственный интеллект способен создать виртуальную классную комнату, в которой учащимся будет удобно обмениваться идеями, обсуждать новые материалы и общаться [13]. При этом алгоритмы ИИ смогут анализировать дискурс школьников и предоставлять каждому из них обратную связь. Это поможет отточить способность рассуждать и оценивать собственные идеи, а также поспособствует внимательному отношению к разным точкам зрения, что необходимо для сотрудничества. Для учителей такая технология поможет более эффективно структурировать диалог в классе и контролировать уровень вовлеченности каждого ученика.

Кроме создания виртуальных комнат искусственный интеллект может разработать интерактивные приложения, адаптирующиеся под уровень умений и знаний конкретного ученика. Чаще всего эти приложения представляются в виде игровых приложений, виртуальных лабораторий или чат-ботов. Одним из примеров приложения подобного типа является Академия Хана (Khan Academy). Эта платформа предоставляет персонализированный

контент по основным общеобразовательным предметам. Академия Хана использует алгоритмы искусственного интеллекта для настройки учебных материалов в соответствии с заданными потребностями [10].

Используя искусственный интеллект, школы могут провести мониторинг уровня критического мышления учащихся, анализируя их ответы на вопросы, способности к решению проблем и даже действия во время учебных занятий. ИИ может сократить время, необходимое для сбора оценочных данных, тем самым освобождая учителей от повторяющихся задач. Также система может выдать рекомендации по развитию критического мышления для каждого ученика.

Конечно, использование искусственного интеллекта в обучении может показаться противоречивым. Во-первых, мгновенная обратная связь и автоматизация учебных задач могут снизить мотивацию школьников к самостоятельному мышлению. Однако при правильном использовании искусственный интеллект станет отличным помощником по анализу и сбору данных, а не машинной системой по генерации ответов на задания. Во-вторых, ИИ способен сгенерировать неточные или вводящие в заблуждение данные. Необходимо уметь корректно задавать свои вопросы и работать с информацией, проверять её актуальность, тем самым вновь работая над своим критическим мышлением. Однако несмотря на эти опасения, перспективы развития искусственного интеллекта в обучении навыкам критического мышления очень многообещающие [1].

На данный момент не было найдено никаких исследований, посвященных влиянию искусственного интеллекта на развитие критического мышления. В связи с этим авторами было принято решение подготовить опрос для учащихся средней и старшей школы на тему использования искусственного интеллекта в учебных целях. Проведение такого опроса позволит получить информацию о мнении учащихся относительно потенциальных плюсов и минусов использования искусственного интеллекта в образовательном процессе.

На начальном этапе нашего исследования было проведено анкетирование, в котором приняли участие 61 учащийся 8 – 11-х классов общеобразовательных школ г. Владимира. Основные вопросы анкетирования, предложенные респондентам, включали: «Используете ли Вы искусственный интеллект в образовательных целях?», «Какие типы сервисов с искусственным интеллектом Вы используете в учебных целях?», «Как часто Вы прибегаете к использованию искусственного интеллекта для выполнения школьных заданий?», «Какие плюсы Вы видите в использовании искусственного интеллекта в учебных целях?», «Какие минусы Вы отмечаете в использовании искусственного интеллекта в учебных целях?», «Какие задачи или предметы Вы предпочитаете решать с применением искусственного интеллекта?».

Опрос проводился с использованием закрытой и открытой форм ответов. На некоторые вопросы предлагались варианты ответов, в то время как по другим вопросам респонденты имели возможность свободно высказать свое мнение.

Результаты исследования, обсуждение

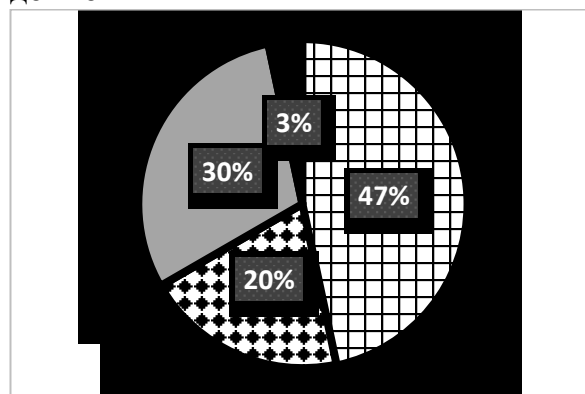


Диаграмма 1 «Вопрос № 7»

На диаграмме 1 показан процент использования искусственного интеллекта в образовательных целях: пользуются – 47 % учащихся, редко используют – 30 % учащихся, не используют вовсе – 20 % учащихся, не доверяют – 3 % учащихся.

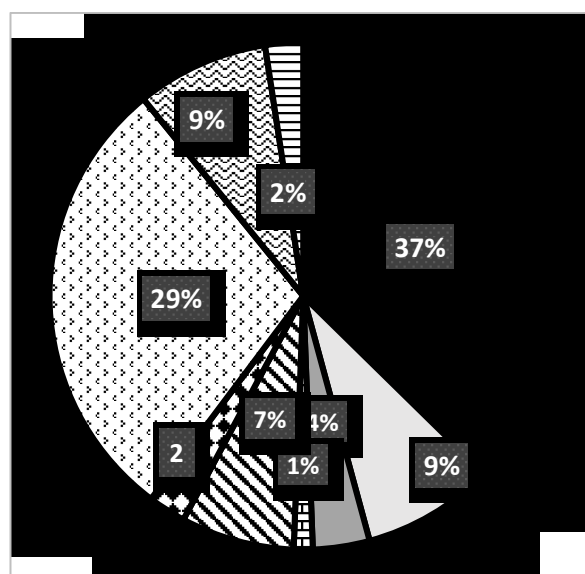


Диаграмма 2 «Вопрос № 8»

На диаграмме 2 указано процентное соотношение при выборе популярных инструментов для работы с искусственным интеллектом: ChatGPT – 37 %, YandexGPT – 29 %, Midjourney – 9 %, не используют ИИ в обучении – 9 %, и другие варианты (2%, 7%, 1%, 1%, 2%).

Character. ai – 7 %, Bloom – 4 %, Bard – 2 %, другое – 2 %, AutoDraw – 1 %.

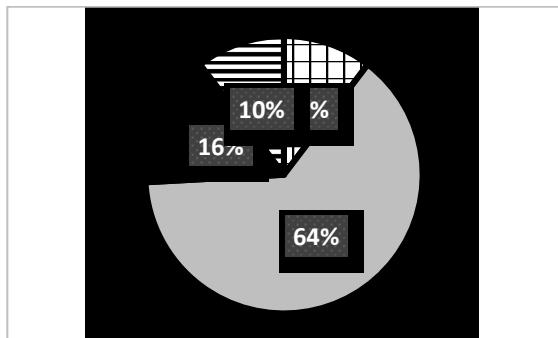


Диаграмма 3 «Вопрос № 9»

На диаграмме 3 в процентах указано, что 64 % учеников иногда используют искусственный интеллект для выполнения школьных заданий, если сталкиваются со сложностями; 16 % пока не использовали искусственный интеллект для выполнения школьных заданий, но заинтересованы этой темой; 10 % используют искусственный интеллект для выполнения школьных заданий ежедневно; 10 % предпочитают выполнять школьные задания без использования искусственного интеллекта.

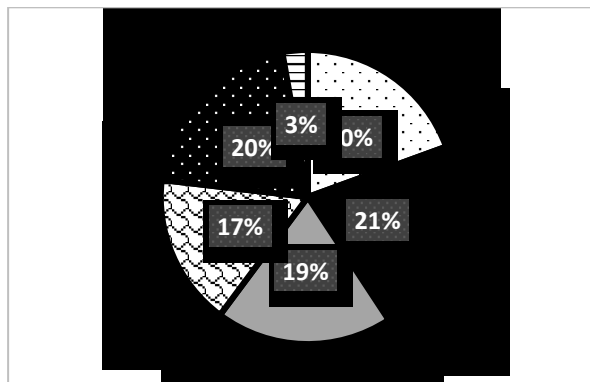


Диаграмма 4 «Вопрос № 11»

На диаграмме 4 указаны достоинства использования искусственного интеллекта, которые были выделены уча-

щимися: 20 % – развитие навыков работы с новыми технологиями, 20 % – персонализация обучения в соответствии с личными потребностями, 21 % – автоматизация рутинных задач, 19 % – развитие навыков решения проблем и критического мышления, 17 % – подготовка к будущим профессиям, связанным с технологиями и искусственным интеллектом, 3 % – не вижу никаких преимуществ в использовании искусственного интеллекта.

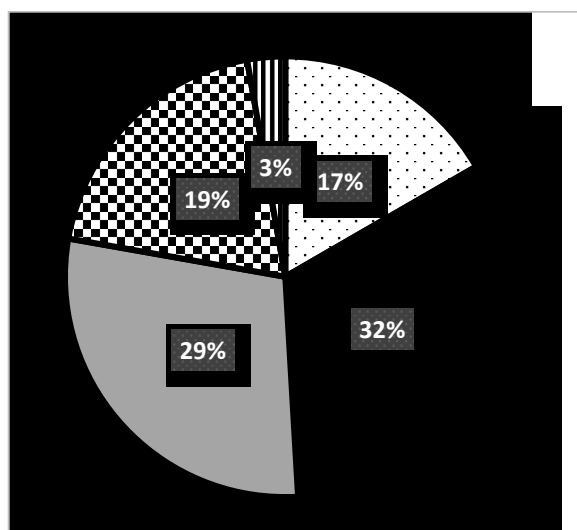


Диаграмма 5 «Вопрос № 12»

На диаграмме 5 указаны недостатки использования искусственного интеллекта, которые были выделены учащимися: 32 % – недостаточная самостоятельность ученика при использовании ИИ, 29 % – зависимость от технологий, 19 % – ограниченность понимания контекста, 17 % – риск потери конфиденциальности, 3 % – нет недостатков в использовании ИИ. Важно отметить: ни один из учащихся не высказал мнения о том, что не видит никаких преимуществ в использовании искусственного интеллекта.

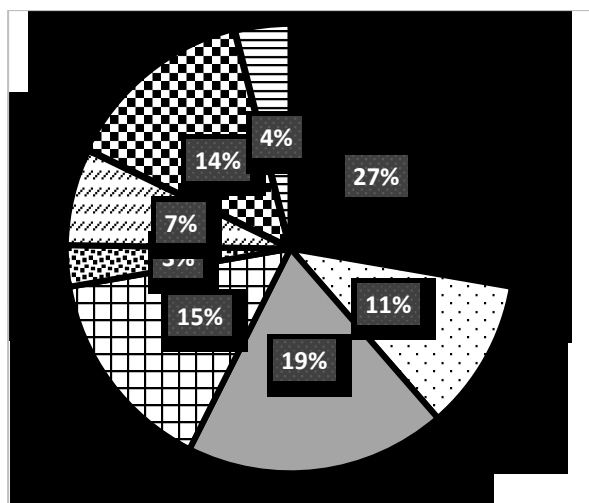


Диаграмма 6 «Вопрос № 13»

На диаграмме 6 учащиеся отметили предпочтительные виды задач для выполнения с помощью искусственного интеллекта: математические задачи – 27 %, научные исследования и эксперименты в области физики, химии и биологии – 19 %, программирование и информатика – 15 %, написание сочинений, выступлений, докладов, рефератов – 14 %, изучение иностранных языков – 11 %, 7 % – музыкальные и художественные задачи, например, создание музыки или изобразительное искусство с помощью ИИ, другое – 4 %, решение задач по экономике и финансам – 3 %.

Заключение. Полученные результаты исследования позволили нам сделать следующие выводы:

1. Опрос свидетельствует о высокой популярности искусственного интеллекта среди школьников: от четверти до трети обучающихся доверяют искусственному интеллекту при выполнении домашнего задания. Следует констатировать, что большинство отдаёт предпочтение языковой модели ChatGPT и его русскому аналогу – YandexGPT при использовании нейросетей. Наиболее часто школьники

обращаются к ИИ для решения математических задач, научных исследований в области естественных наук, написания сочинений, выступлений, докладов и рефератов.

2. Из результатов анкетирования следует, что школьники рассматривают искусственный интеллект как вспомогательный элемент учебной деятельности, который в любое время готов упростить выполнение домашнего задания или самостоятельных работ. Следует школьникам показать, что при помощи искусственного интеллекта можно также получить и самообучение, обучаться алгоритмическому мышлению, создавать симуляции реальных ситуаций, получать задачи и упражнения, которые требуют анализа, оценки и принятия решений, т. е. развивать свое критическое мышление и в целом перестать воспринимать ИИ исключительно как источник для «списывания». В решении данной проблемы можно провести несколько практических занятий, встреч с ИИ-тренерами, которые откроют для учащихся совершенно новый и уникальный мир работы с нейросетями.

3. Цель проведенного анкетирования – выявление уровня знаний и интереса школьников к теме искусственного интеллекта, а также их практического опыта в этой области. Для дальнейших исследований по проблеме использования искусственного интеллекта при обучении критическому мышлению необходимо ответить на следующие вопросы: какие методы и технологии искусственного интеллекта могут быть эффективно применены для обучения критическому мышлению? Как можно измерить эффективность

использования искусственного интеллекта в обучении критическому мышлению? Какие препятствия могут возникнуть при внедрении искусственного интеллекта в процесс обучения крити-

ческому мышлению и как их преодолеть? Какие возможности открыты для дальнейших исследований в данной области и какие направления следует развивать?

Литература

1. Амиров Р. А., Билалова У. М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Управленческое консультирование. 2020. № 3. С. 80 – 88.
2. Блонский П. П. Задачи и методы народной школы // Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., 1961 С. 101 – 144.
3. Василенко Е. П. Критическое мышление как современная проблема личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 12. С. 91 – 95. URL: <http://e-koncept.ru-/2013/13259.htm> (дата обращения: 04.02.2024).
4. Векслер С. И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Науч.-исслед. ин-т пед. УССР ; Науч.-исслед. ин-т психологии УССР. Киев, 1974. 22 с.
5. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / ред. С. Ю. Князева ; пер. с англ. А. В. Паршакова. М. : Ин-т ЮНЕСКО по информ. технологиям в образовании, 2020. 44 с.
6. Искусственный интеллект в образовании // TADVISER. Государство. Бизнес. ИТ. 2020. URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Искусственный_интеллект_в_образовании (дата обращения: 23.01.2024).
7. Искусственный интеллект в образовании: перспективы применения в России // РБК Тренды. 2021. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5d6bea9a7947a1c1fe9152> (дата обращения: 23.01.2024).
8. Критическое мышление: ключевой навык образования будущего // Научные статьи. Ру – портал для студентов и аспирантов. URL: <https://nauchniestati.ru/spravka/kriticheskoe-myshlenie-i-trendy-obrazovaniya-budushhego/> (дата обращения: 02.01.2024).
9. Маслов Е. С., Тихонов О. В. Когнитивные искажения и критическое мышление : учеб.-метод. пособие. Казань : Казан. ун-т, 2022. 28 с.
10. Образовательная организация «Академия Хана». URL: <https://ru.khanacademy.org/> (дата обращения: 11.01.2024).
11. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
12. Шакирова Д. М. Критическое мышление. Казань : ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019. Вып. 3. 146 с.
13. Angeli C., Valanides N. (2019). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *comput. Hum. Behav.* URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb> (дата обращения: 02.01.2024).

14. Facione P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction [Report for the American Psychology Association]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> (дата обращения: 02.01.2024).
15. Goldberg P. K. Tackling the Global Learning Crisis // Project Syndicate. 2021. URL: <https://www.project-syndicate.org/commentary/global-learning-crisis-cost-effective-solutions-by-pinelopi-koujianou-goldberg-2021-03> (дата обращения: 05.01.2024).

References

1. Amirov R. A., Bilalova U. M. Perspektivy` vnedreniya texnologij iskusstvennogo intellekta v sfere vy`sshego obrazovaniya // Upravlencheskoe konsul`tirovanie. 2020. № 3. S. 80 – 88.
2. Blonskij P. P. Zadachi i metody` narodnoj shkoly` // Blonskij P. P. Izbranny`e pedagogicheskie proizvedeniya. M., 1961 S. 101 – 144.
3. Vasilenko E. P. Kriticheskoe my`shlenie kak sovremennaya problema lichnosti // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». 2013. № 12. S. 91 – 95. URL: <http://e-koncept.ru/-/2013/13259.htm> (data obrashheniya: 04.02.2024).
4. Veksler S. I. Razvitie kriticheskogo my`shleniya starsheklassnikov v processe obucheniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Nauch.-issled. in-t ped. USSR ; Nauch.-issled. in-t psixologii USSR. Kiev, 1974. 22 s.
5. Dagge`n S. Iskusstvenny`j intellekt v obrazovanii: izmenenie tempov obucheniya. Analiticheskaya zapiska IITO YuNESKO / red. S. Yu. Knyazeva ; per. s angl. A. V. Parshakova. M. : In-t YuNESKO po inform. texnologiyam v obrazovanii, 2020. 44 s.
6. Iskusstvenny`j intellekt v obrazovanii // TADVISER. Gosudarstvo. Biznes. IT. 2020. URL: [https://www.tadviser.ru/index.php/Stat`ya:Iskusstvenny`j\\_intellekt\\_v\\_obrazovanii](https://www.tadviser.ru/index.php/Stat`ya:Iskusstvenny`j_intellekt_v_obrazovanii) (data obrashheniya: 23.01.2024).
7. Iskusstvenny`j intellekt v obrazovanii: perspektivy` primeneniya v Ros-sii // RBK Trendy`. 2021. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5d6be-aea9a7947a1c1fe9152> (data obrashheniya: 23.01.2024).
8. Kriticheskoe my`shlenie: klyuchевой navy`k obrazovaniya budushhego // Nauchny`e stat`i. Ru – portal dlya studentov i aspirantov. URL: <https://nauchnies-tati.ru/spravka/kriticheskoe-myshlenie-i-trendy-obrazovaniya-budushhego/> (data obrashheniya: 02.01.2024).
9. Maslov E. S., Tixonov O. V. Kognitivny`e iskazheniya i kriticheskoe my`shlenie : ucheb.-metod. posobie. Kazan` : Kazan. un-t, 2022. 28 s.
10. Obrazovatel`naya organizaciya «Akademiya Xana». URL: <https://ru.khan-academy.org/> (data obrashheniya: 11.01.2024).
11. Xalpern D. Psixologiya kriticheskogo my`shleniya. SPb. : Piter, 2000. 512 s.

12. Shakirova D. M. Kriticheskoe my'shlenie. Kazan' : GAOU DPO IRO RT, 2019. Vy'p. 3. 146 s.
13. Angeli C., Valanides N. (2019). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *comput. Hum. Behav.* URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb> (data obrashheniya: 02.01.2024).
14. Facione P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction [Report for the American Psychology Association]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> (data obrashheniya: 02.01.2024).
15. Goldberg P. K. Tackling the Global Learning Crisis // Project Syndicate. 2021. URL: <https://www.project-syndicate.org/commentary/global-learning-crisis-cost-effective-solutions-by-pinelopi-koujianou-goldberg-2021-03> (data obrashheniya: 05.01.2024).

E. I. Zvereva, G. A. Moleva

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF SCHOOLCHILDREN USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The article deals with the development of critical thinking in schoolchildren, the history of its formation, as well as signs of developed critical thinking. Special attention is paid to the methods of developing critical thinking using artificial intelligence, and the results of a survey of schoolchildren on the topic of using artificial intelligence are also presented.

Key words: *critical thinking, artificial intelligence, education, questionnaires, pupils.*

УДК 373

И. А. Орлова, В. Ю. Воронина

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье описаны результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению творческих заданий на уроках технологии в общеобразовательной школе, проведён качественный анализ экспериментальных данных по формированию опыта творческой деятельности обучающихся.

Ключевые слова: *творчество, креативность мышления, опыт творческой деятельности учащихся, творческая личность.*

Актуальная проблема в сфере образования России на сегодняшний день – его соответствие реальным потребностям потребителей образовательных услуг и международным стандартам. Современное образование претерпевает серьезные изменения, которые диктуют современной школе достижение таких учебно-воспитательных целей, которые позволят выпускнику достойно жить в существующей реальности [1].

Перед школой стоят очень важные задачи максимального раскрытия в человеке его самостоятельного, активного, деятельного начала, развития индивидуального креативного потенциала, воспитания творческой личности, способной к саморазвитию. Школьный возраст является периодом развития творчества, оказывающим влияние на становление личности в целом.

Творчество – это и процесс, и способность, и результат, и многогранное явление, и дидактический фактор, и путь воспитания, и сторона саморазвития личности, и педагогическая проблема. При попытке дать исчерпывающее определение творчеству мы тем самым ограничим его или областью профессиональной деятельности, или способами достижения нового результата, или отношением к нему других людей. Творчество многолико. Его загадочность – в его непредсказуемости, мно-

гогранности, возможности творца открывать самого себя. Творческая личность рассматривается как личность, способная к созидательно-инновационной деятельности и самосовершенствованию [2].

Готовность к творчеству определяется не столько усвоением знаний, умений и навыков, сколько «слаженностью операций, которыми человек снабжен». Их формирование основано на усвоении главного элемента содержания творчества. Это опыт творческой деятельности, который представляет собой не характеристики личности и не обстоятельства действий, а черты самой творческой деятельности, ее процессуальные стороны [3].

Выбор методов исследования обусловлен особенностями изучения историко-педагогического процесса. Данная специфика определила в качестве основополагающих следующие методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, синтез, сравнение, включенное наблюдение, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Изучив теоретические основы формирования опыта творческой деятельности у обучающихся общеобразовательных школ, обобщив педагогический опыт и проанализировав программно-методическое обеспечение, мы

разработали систему уроков технологии, включающих творческие задания разных типов.

Эффективность любой методики проверяют путем проведения опытно-экспериментальной работы с учащимися в ходе педагогического процесса. В нашем случае исследование проводилось в МБОУ «Лицей-интернат № 1» г. Владимира с учащимися двух восьмых классов – 8 А и 8 Б, в каждом по десять человек (девочки).

Цель эксперимента – апробация разработанной системы уроков технологии, направленной на формирование опыта творческой деятельности учащихся.

Стандартный педагогический эксперимент имеет обязательную трехсоставную структуру, позволяющую эффективно фиксировать изменения исследуемых характеристик в естественных условиях учебной деятельности [4].

Задачи экспериментальной работы разрабатывались отдельно для каждого этапа:

1. Констатирующий эксперимент – диагностика уровня мотивации обучающихся к творческой деятельности; исследование исходного уровня творческой активности учащихся обоих классов.

2. Формирующий эксперимент – исследование динамики изменений в

учебной деятельности учащихся в ходе внедрения разработанной системы уроков технологии.

3. Контрольный этап – фиксация изменений творческой активности учащихся двух классов по итогам эксперимента, сравнение результатов.

Констатирующий этап исследования.

Для начала нами были отобраны два класса с примерно одинаковым уровнем развития учащихся по всем предметам (неспециализированные классы). Уровень творческих способностей учащихся этих классов на основании интервью с классным руководителем был одинаково невысоким. За исключением двух-трех лидеров класса остальные учащиеся характеризовались такими качествами, как апатия, низкий познавательный интерес, отсутствие чувства новизны и направленности на творчество, слабо развитые волевые качества, страх самовыражения, стремление к выполнению деятельности по шаблону и желание избежать ответственности за принимаемые решения. Для того чтобы убедиться в истинности данных суждений, нами была проведена специальная диагностика.

1. С целью определения уровня мотивации обучающихся к творческой деятельности было проведено анкетирование. Разработана анкета, включающая десять вопросов (табл. 1).

Таблица 1. Результаты исследования мотивации обучающихся к творческой деятельности (%/чел.)

Вопрос	Ответы учащихся 8А класса			Ответы учащихся 8Б класса		
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
1. Нравится ли вам самостоятельно создавать что-то новое, изобретать, исследовать?	50/5	30/3	20/2	50/5	20/2	30/3
2. Любите ли вы находить новые способы решения задач?	30/3	50/5	20/2	50/5	20/2	30/3
3. Важно ли для вас творчески мыслить при выполнении любого дела?	50/5	20/2	30/3	40/4	30/3	30/3
4. Нравятся ли вам нестандартные уроки?	50/5	20/2	30/3	50/5	20/2	30/3
5. Любите ли вы осуществлять творческую деятельность на занятиях?	50/5	20/2	30/3	40/4	30/3	30/3
6. Выступаете ли вы на уроке в роли пассивного слушателя?	20/2	50/5	30/3	20/2	50/5	30/3
7. Важно ли для вас наличие четкого алгоритма для выполнения творческого задания?	30/3	50/5	20/2	20/2	50/5	30/3
8. Осуществляется ли творческая деятельность на занятиях в лицее-интернате?	30/3	30/3	40/4	40/4	30/3	30/3
9. Посещаете ли вы дополнительные занятия, направленные на развитие опыта творческой деятельности?	50/5	50/5	—	60/6	40/4	—
10. Как вы считаете, необходимо ли проявлять творчество в профессиональной деятельности человека?	60/6	20/2	30/3	70/7	30/3	—

В результате проведенного анкетирования можно сделать вывод, что некоторым обучающимся существенно важно наличие четких инструкций по выполнению творческих заданий, но большинство считают необходимым заниматься творческой деятельностью на уроках, любят быть активным участником в процессе обучения, хотят создавать что-то новое. Как показывает практика, далеко не все обучающиеся посещают учреждения дополнительного образования, которые способствуют фор-

мированию творческих умений и навыков. Поэтому большинство исследуемых положительно относятся к формированию творческих способностей и хотели бы их развивать именно на уроках.

2. Диагностика уровня творческой активности представляет собой тест оценки личности учащегося по таким критериям, как чувство новизны, критичность, способность преобразовать структуру объекта, самостоятельность и направленность на творчество (табл. 2).

Таблица 2. Уровни творческой активности обучаемых на констатирующем этапе исследования (%/чел.)

Уровень	8А класс	8Б класс
Высокий	10/1	20/2
Средний	50/5	60/6
Низкий	40/4	20/2

Проведенный тест позволил согласиться с мнением классного руководителя относительно уровня творческой активности учащихся обоих классов.

3. Методика «креативность личности» – это экспресс-диагностика, поз-

воляющая определить наличие у подростка таких характеристик, как воображение, находчивость, изобретательность, оригинальность, продуктивность (табл. 3).

Таблица 3. Уровни креативности обучаемых на констатирующем этапе исследования (%/чел.)

Уровень	8А класс	8Б класс
Очень высокий	–	10/1
Высокий	10/1	20/2
Средний	50/5	40/4
Низкий	20/2	20/2
Очень низкий	20/2	10/1

Из данных диагностики видно, что несмотря на то что уровень большинства учащихся в классе в обоих случаях определяется как средний, тем не менее из двух классов отстающим является 8А, что и определило его выбор в качестве экспериментальной группы исследования.

Формирующий этап исследования

С переходом на данный этап мы определились с выбором экспериментальной и контрольной группы исследования и начали проводить занятия. В первой экспериментальной группе была апробирована система уроков технологии,

направленных на формирование опыта творческой деятельности учащихся (применение творческих заданий). Другой класс – контрольная группа – выполнял работу преимущественно по образцу. В первой группе самостоятельность учащихся в познавательной и практической деятельности была достаточно высокой, а учитель изменял свою позицию относительно обучаемых, управлял их творческой деятельностью в процессе обучения. Во второй группе учитель часто давал указания учащимся, что и как выполнять, отношения между учителем и классом формировались как подчиненные, а не субъект-субъектные.

В качестве критериев измерения выступили творческая активность, креативность и самостоятельность учащихся, причем:

- Высокий уровень этих характеристик определялся полным включением учащихся в учебно-практическую деятельность, самостоятельность, активность, оригинальность, изобретательность, продуктивность, инициатива в творчестве и труде, уверенный стиль поведения с опорой на себя, помощь учителю с другими учащимися.

- Средний уровень данных характеристик рассматривался как ситуативное включение учащихся в работу на уроке, проявление разумной инициативы при наличии некоторых сомнений в своих силах, чувствительность к проблеме, стремление попробовать что-то новое в работе, найти информацию или

проверить действенность способа деятельности, частичная самостоятельность и продуктивность.

- Низкий уровень характеризовался нежеланием делать что-либо самостоятельно, равнодушным отношением к делу, низкой способностью к творчеству и структурированию, ленью и желанием переложить выбор объекта или способа деятельности на учителя.

Наиважнейшим результатом внедрения в 8А классе системы уроков технологии с применением творческих заданий стало полное отсутствие равнодушных учащихся с низким уровнем творческой активности и самостоятельности по итогам формирующего эксперимента. Также увеличилось количество учащихся с высоким уровнем креативности.

Данные показывают, что включение в учебную работу в 8Б классе методов репродуктивного плана (рассказ, демонстрация и однотипные упражнения по образцу) не позволяют учащимся проявлять активность и самостоятельность в обучении. Хотя указанные изменения нельзя назвать существенными, тем не менее данный факт показывает, что творчество и самостоятельная учебная активность обучаемых связаны напрямую.

Для подтверждения данных перейдем к контрольному этапу исследования.

Контрольный этап исследования.

На данном этапе нами проводилось сравнение деятельности двух групп учащихся. Для этого мы провели повторные диагностические методики (табл. 4, 5).

Таблица 4. Уровни творческой активности обучаемых на контрольном этапе исследования (%/чел.)

Уровень	8А – экспериментальный класс	8Б – контрольный класс
Высокий	40/4	20/2
Средний	60/6	70/7
Низкий	0	10/1

Таблица 5. Уровни креативности обучаемых на контрольном этапе исследования (%/чел.)

Уровень	8А – экспериментальный класс	8Б – контрольный класс
Очень высокий	30/3	10/1
Высокий	30/3	20/2
Средний	40/4	50/5
Низкий	0	10/1
Очень низкий	0	10/1

На основании данных таблиц можно увидеть следующие положительные показатели обучаемых экспериментальной группы:

1) отсутствие обучаемых с низким уровнем развития творческой активности (было четыре человека), тогда как в контрольной группе число респондентов уменьшилось незначительно (один человек). Такие учащиеся не самостоятельны в работе, их способности к использованию своих знаний и навыков в новых условиях носят ситуативный, нерегулярный характер; они ориентируются на мнение других, часто спрашивают учителя о характере и итогах своей работы; у них слабо развиты навыки рефлексии, работа преимущественно по образцу или с минимальными усложнениями базисной задумки; объекты труда стандартные, могут иметь конструктивные недочеты;

2) обучаемых со средним уровнем развития творческой активности в экспериментальном классе стало на два человека больше (было 5, стало 7), тогда как количество обучаемых с данным уровнем развития в контрольной группе

стало лишь на одного человека больше. Такие учащиеся стараются выбирать и воплощать интересные задумки в своих изделиях, вполне способны самостоятельно применять свои знания в нестандартных задачах, сами ищут и анализируют информацию, но могут изредка консультироваться с педагогом в случае сомнения; объекты труда носят оригинальный характер, учащиеся способны сочетать чужие творческие идеи с учетом авторского видения объекта;

3) обучаемых с высоким уровнем развития творческой активности в экспериментальной группе стало на два человека больше, а в контрольной – количество учащихся осталось таким же. Такие учащиеся полностью самоорганизованы, самостоятельны, делают выбор сами, не советуются с учителем о результатах и процессе учебной деятельности, оптимизируют трудовые процессы; объекты их труда носят новаторский характер в конструктивном и художественном планах;

4) показатели развития креативности учащихся экспериментальной группы заметно улучшились: полное

отсутствие респондентов с низким и очень низким уровнями и увеличение высокого и среднего уровней на одного человека, а очень высокий – на два человека; в то время как изменения в контрольной группе незначительны.

Развитие в школьниках стремления, активности и желания к постоянному совершенствованию, созданию матери-

альных или нематериальных продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, уникальностью предполагает формирование творческой креативной личности [5; 6].

Результаты сравнения изменений в экспериментальной и контрольной группах представлены на диаграммах (рис. 1 – 4).

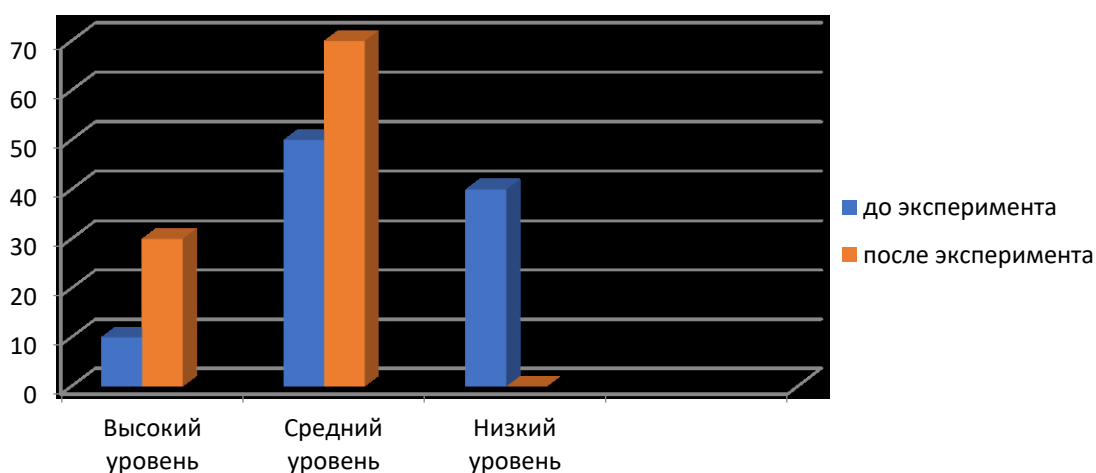


Рис. 1. Диаграмма изменений уровней творческой активности учащихся экспериментальной группы (%)

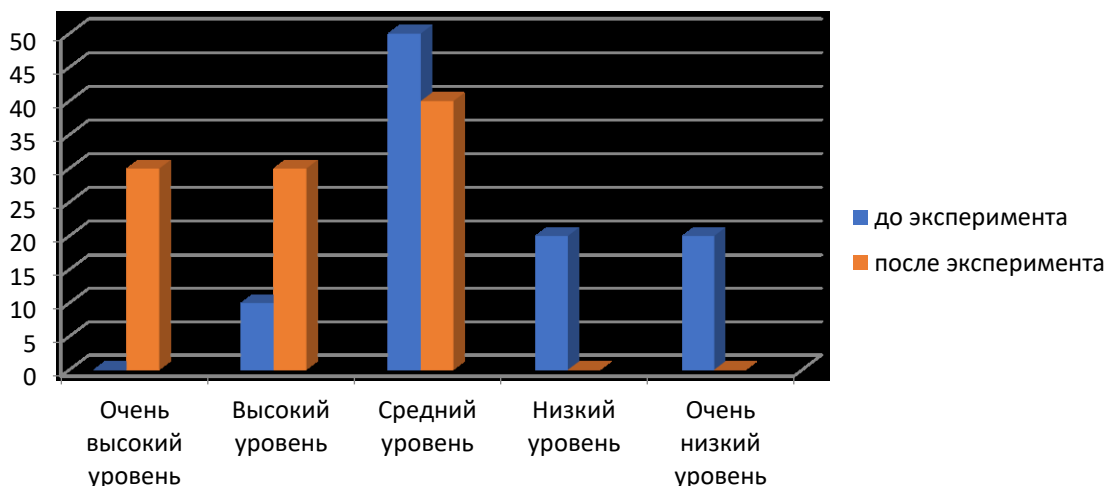


Рис. 2. Диаграмма изменений уровней креативности учащихся экспериментальной группы (%)

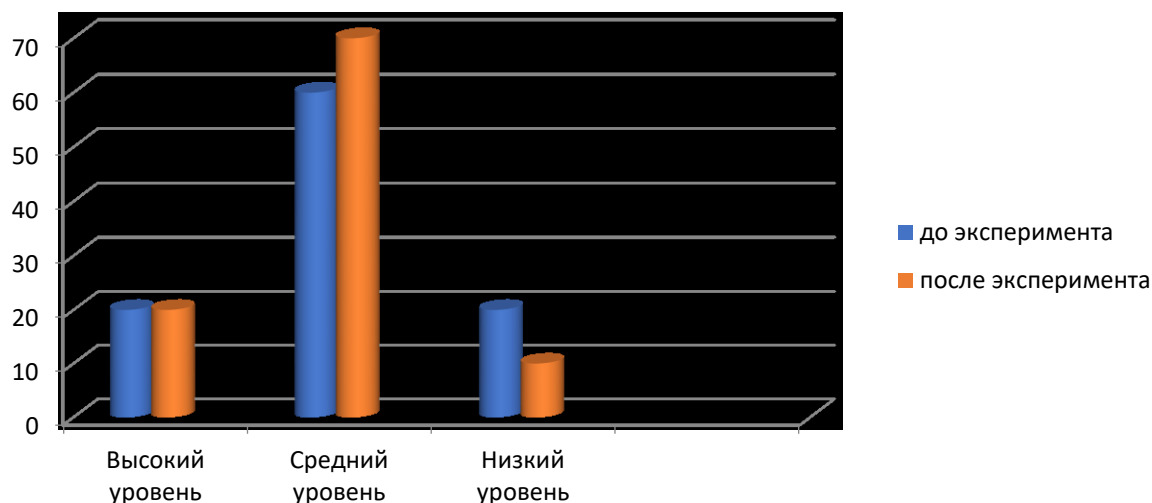


Рис. 3. Диаграмма изменений уровней творческой активности учащихся контрольной группы (%)

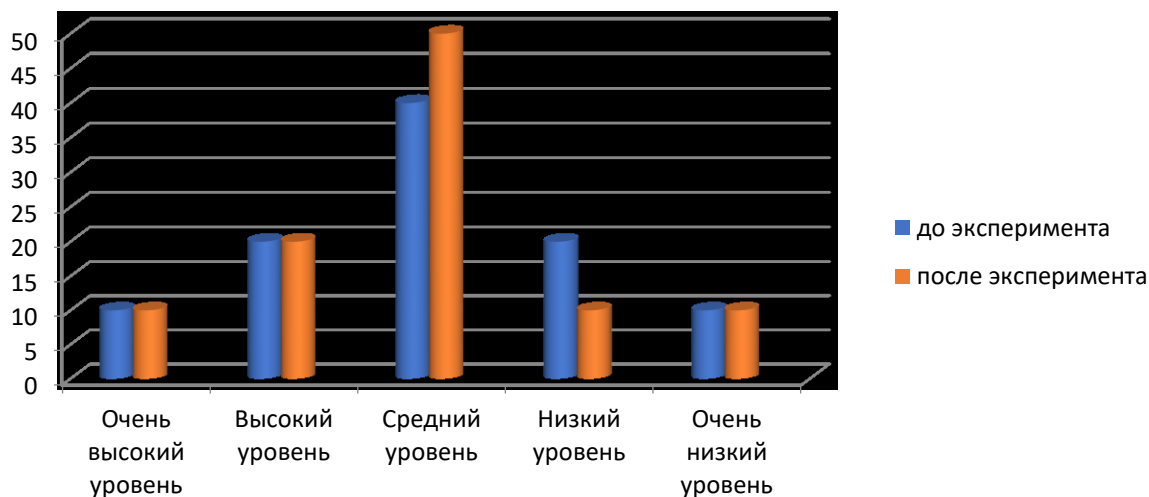


Рис. 4. Диаграмма изменений уровней креативности учащихся контрольной группы (%)

Учащиеся экспериментальной группы проявили не только самостоятельность и художественно-эстетические способности, но и раскрылись в творчестве и применили креативные навыки. Качество объектов труда было заметно выше, чем в контрольной группе, учащиеся которой представили на суд учителя более простые варианты выполненных объектов.

Можно сделать вывод, что внедрение в учебный процесс творческих

заданий позволяет учителю эффективно управлять процессом формирования опыта творческой деятельности учащихся. Это способствует активизации учебно-познавательной деятельности учеников, стимулирует у них познавательный интерес, формирует способности к структурированию и преобразованию, развивает находчивость, креативность и оригинальность мышления, актуализирует потенциальные творческие способности.

Литература

1. Шустин В. А. Роль и влияние интеграции в преподавании предмета «технология» на воспитание конкурентоспособной личности // Теоретические и методологические проблемы современного образования. Екатеринбург. 2021. Т. 2. С. 78 – 81.
2. Булгаков А. А. Творческие способности личности и их развитие в педагогическом процессе // Развитие творческого мышления и творческих способностей обучающихся. Екатеринбург. 2022. Т. 3. С. 53 – 58.
3. Лернер И. Я. Поисковые задачи обучения как средство развития творческих способностей. М. : Наука, 1999. С. 413 – 418.
4. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2005. 208 с.
5. Сизов И. И. Проблема развития творческой личности учащихся в условиях современного образования и пути ее решения. М., 2016. 128 с.
6. Фортова Л. К., Юдина А. М. К вопросу о концептуальных основах воспитания личности // Перспективы науки. 2022. № 7 (154). С. 142 – 144.

References

1. Shustin V. A. Rol' i vliyanie integracii v prepodavanii predmeta «texnologiya» na vospitanie konkurentosposobnoj lichnosti // Teoreticheskie i metodologicheskie problemy` sovremennogo obrazovaniya. Ekaterinburg. 2021. T. 2. S. 78 – 81.
2. Bulgakov A. A. Tvorcheskie sposobnosti lichnosti i ix razvitie v pedagogicheskom processe // Razvitie tvorcheskogo my`shleniya i tvorcheskix sposobnostej obuchayushhixsya. Ekaterinburg. 2022. T. 3. S. 53 – 58.
3. Lerner I. Ya. Poiskovy`e zadachi obucheniya kak sredstvo razvitiya tvorcheskix sposobnostej. M. : Nauka, 1999. S. 413 – 418.
4. Zagvyazinskij V. I., Ataxanov R. Metodologiya i metody` psixologo-pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobie dlya studentov vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2005. 208 s.
5. Sizov I. I. Problema razvitiya tvorcheskoy lichnosti uchashhixsya v usloviyax sovremennogo obrazovaniya i puti ee resheniya. M., 2016. 128 s.
6. Fortova L. K., Yudina A. M. K voprosu o konceptual`ny`x osnovax vospitaniya lichnosti // Perspektivy` nauki. 2022. № 7 (154). S. 142 – 144.

I. A. Orlova, V. Yu. Voronina

FORMATION OF STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY EXPERIENCE THROUGH THE INTRODUCTION OF CREATIVE TASKS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS

The article describes the results of experimental work on the introduction of creative tasks in technology lessons in a secondary school, a qualitative analysis of experimental data on the formation of the experience of creative activity of students.

Key words: *creativity, creativity of thinking, experience of creative activity of students, creative personality.*

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТНОСТИ В ШКОЛЕ

В статье проанализированы принципы обучения навыку пунктуационного оформления синтаксических единиц в средней школе; описано действие грамматического, смыслового и интонационного принципов русской пунктуации в методическом аспекте при обучении школьников.

Ключевые слова: *пунктуация, пунктуационные знаки, грамматический смысловой и интонационный принцип русской пунктуации.*

Представление о пунктуации как о способе облегчить восприятие печатного текста для читателя имеет давнюю историю. Попытки осмысления и упорядочения пунктуационной системы предпринимались М. В. Ломоносовым [10], определившим самые общие правила постановки знаков, А. А. Барсовым, Л. А. Булаховским, Ф. И. Буслаевым, А. Х. Востоковым, Н. Г. Кургановым, А. М. Пешковским, а также Я. К. Гротом, обобщившим опыт предшественников, С. И. Абакумовым, К. И. Былинским [1; 2; 3; 7; 14; см. также 5; 6; 8; 21; 22].

Система пунктуационных правил была представлена лишь в вышедших в 1956 году «Правилах русской орфографии и пунктуации» благодаря работе многих лингвистов: С. Г. Бархударова, К. И. Былинского, В. В. Виноградова, В. А. Добромылова, Е. С. Истриной, И. А. Каирова, Е. И. Корневского, С. Е. Крючкова, С. П. Обнорского, С. И. Ожегова, Д. Э. Розенталя, Д. Н. Ушакова, А. Б. Шапиро, Л. В. Щербы и др. Именно тогда были выработаны общие принципы использования знаков препинания, обобщены случаи постановки

знаков в зависимости от структуры синтаксического построения, способов осложнения предложения; были устранены существовавшие ранее противоречия в оформлении, предложены правила для не описанных ранее случаев.

На основе свода 1956 года было разработано множество пособий, учебников, справочников, в которых правила излагались для практического применения. Наибольшую известность получили справочники Д. Э. Розенталя [17 и др. издания].

Работа по систематизации пунктуации продолжилась и после выхода «Правил русской орфографии и пунктуации» трудами С. Н. Боруновой, Н. С. Валгиной, В. В. Лопатина, Д. Э. Розенталя, А. Б. Пенъковского, Б. С. Шварцкопфа, Н. Л. Шубиной и др. [5; 6; 13; 15; 18; 22]. Ученые отмечали, что «Правила» нуждались в доработке, поскольку принцип построения был не вполне удобен (от знака препинания к структуре и смыслу), кроме того, они были иллюстрированы преимущественно примерами из классической литературы XIX в. и первой половины XX в., не показывая последних измене-

ний в синтаксическом строе и, соответственно, в пунктуационном оформлении, были учтены не все тенденции постановки знаков препинания, в том числе при сегментированных конструкциях [полный анализ: 16, с. 114 – 119], что обусловило необходимость появления «Правил русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник» под редакцией В. В. Лопатина в 2006 году (ПАС) [15].

Способ расположения материала в ПАС стал иным – не от знака к структуре, а от структуры к знаку. При этом справочник оказался не совсем «полным», во многих случаях издания Д. Э. Розенталя описывают пунктуационные случаи полнее и детальнее. Между отдельными параграфами могут возникать противоречия, которые не под силу разрешить не только учащемуся, но и педагогу. Например, рекомендации ПАС и справочника Д. Э. Розенталя дают разные указания относительно пунктуационного оформления членов, которым слова типа *вернее, точнее, иначе* придают уточняющее значение. В ПАС отмечено, что указанные слова подобны вводным *точнее говоря* и «сами выделяются запятыми», пример: *Его доброта, вернее, его великодушие тронуло меня* [17, §22]. В пособиях Д. Э. Розенталя предлагается ставить запятую только перед указанными словами, не отделяя его от уточняющего члена запятой: *Приду вечером, точнее в девять часов* [15, §81]. Сопоставление можно продолжить.

При изучении пунктуации в школе у учителя возникает вопрос, как же он должен учить: по неотмененным правилам 1956 года, по рекомендациям ПАС? Оправданно ли всякий раз ссылаться на

авторскую пунктуацию? Какой из принципов пунктуации должен быть ведущим в методическом аспекте?

Известны три принципа русской пунктуации: *грамматический, смысловой, интонационный* [5, с. 30 – 35; 15, с. 198]. В настоящее время русская пунктуация не отражает ни одного принципа в чистом виде.

Грамматический принцип, являясь ведущим, способствует выработке общеупотребительных правил постановки знаков. Использование «грамматических» знаков в современном русском языке устойчиво. Пунктуация, основанная на этом принципе, объясняется структурой предложения: знаки членят текст грамматически, «помогают понять, как соотношены части текста» [5, с. 17 – 19].

Реализация *смыслового* принципа состоит в том, что знаки препинания помогают установить смысловые отношения между частями предложения, между членами предложения. В отличие от «грамматических» знаков, «смысловые» могут быть авторскими, т. е. ставиться в зависимости от желания автора передать нужный смысл, используя определенное, в данном случае для него единственно возможное пунктуационное оформление.

Интонационный принцип не выступает в чистом виде, являясь второстепенным. «Психологическую подпочву» идее о «сближении выразительного чтения с пунктуацией» [14, с. 23] дали А. М. Пешковский и отчасти Л. В. Щерба [23], но назначение интонации состоит отнюдь не только в обозначении «ритмомелодической стороны речи», интонация задается конкретным

смыслом предложения [5, с. 30 – 32]. Постановка знаков осознанна, она основывается на лучшем способе передачи заданного смысла определенной структурой предложения, но учащиеся нередко ставят знаки интуитивно, учитывая лишь распространенность предложения и интонационный рисунок синтаксической конструкции.

Тенденция поставить знаки «на всякий случай» довольно сильна. При фиксации текста пишущий членит речевой поток на синтагмы – интонационно-смысловые единства, что не всегда совпадает с принятым в методике понятием «пунктуационно-смыслового отрезка». Нахождению пунктуационно-смысловых отрезков в школе уделяется много внимания [11, с. 197 – 226], но это не всегда помогает не ставить знаки там, где их появление невозможно. Должны быть усвоены позиции, когда знаки не ставятся.

Исследователи указывали, что в «Правилах русской орфографии и пунктуации» изложение правил «следовало бы начинать с описания стандартных ситуаций, в которых знаки препинания ставятся» [9, с. 121], потому что в спорных случаях пишущий может обосновать наличие/отсутствие знаков бытующими в правилах и справочниках формулировками: «могут отделяться знаком», «могут обособляться», «могут сливаться в единое союзное сочетание» и т. п. [15; 16; 17].

Существенные трудности вызывают распространенные, но неосложненные предложения. Как показывает практика, часто выделяют препозитивные обстоятельства. Чем более они распространены, тем вероятнее их ошибочное обособление: *В определенный*

момент/ в жизни человека происходят изменения; В один из дней/ ты понимаешь,/ что детство уже далеко (предложения заимствованы из сочинений ЕГЭ, на месте пауз у учащихся поставлены запятые). «Где чихнуть пришлось – запятая; где икнулось – двоеточие, а где табаку понюхать – точка», – говорит русская пословица.

В то же время структурно необходимое выделение обособленных конструкций может не всегда поддерживаться паузами: *В поперечнике коса в этом месте была метров сто, тропа пролегла ближе к лиману, и, отдышавшись, они искупались в его пресной воде* (Л. Улицкая).

С пунктуационными трудностями сопряжено написание слов и сочетаний типа *тем не менее, благодаря тому что, бог знает где, вместо того чтобы, непонятно что* и им подобные. Их использование в письменной речи представлено в справочнике «Трудные случаи русской пунктуации», где по алфавитному принципу даны 1) вводные слова и сочетания, а также те, которые часто смешивают с вводными; 2) производные предлоги, начинающие собой обстоятельственные обороты; 3) составные подчинительные союзы; 4) частицы и междометия; 5) неразложимые сочетания [11].

Сложность формулирования пунктуационных правил и последующего их объяснения учащимся связана с тем, что, в отличие от орфографических, они субъективны, а потому иногда вариативны. Вариантность связана с реализацией смыслового и интонационного принципов: грамматически предложение редко может быть понято двояко, хотя и это возможно.

Умение использовать пунктуационные знаки в зависимости от передаваемого смысла говорит о высоком уровне владения пунктуационными навыками. Например, в зависимости от желания или нежелания автора поставить логическое ударение на определенной части высказывания по-разному могут оформляться предложения с составными союзами: *...проснулась она в ужасе оттого, что сон был сильнее яви* (Л. Улицкая) – *Иногда он просыпался, чтобы утолить жажду, но тут же снова засыпал, оттого что веки его не разлеплялись* (Е. Водолазкин). Опора на «зрительную память» [11, с. 206], которая играет большую роль при обучении орфографическим навыкам, здесь не помогает.

Современная пунктуация состоит в удовлетворении потребности пишущего в «адекватном отражении смысла и эмоции» [18, с. 119], но если речь идет об учащихся с низким уровнем подготовки, им нужна своего рода пунктуационная разметка – синтаксическая структура. Грамматический принцип оказывается ведущим для учащихся со слабой подготовкой, смысловой – для «сильных» учащихся, поскольку «конкретный смысл диктует и единственно возможную структуру» [5, с. 12]. Работе с интонацией в школе уделяют внимание, но основной задачей является «обнаружение смысловых отрезков, осложняющих предложение (однородного ряда слов, обособленных слов и словосочетаний, нечленов предложения)» [11, с. 199], случаи несовпадения «пунктуационно-смыслового отрезка» и интонационного рисунка предложения могут быть осознаны не всеми учащимися, поэтому интонационный

принцип оказывается вспомогательным для «сильных» учащихся, но может помешать правильной постановке знаков у «слабых».

Условно обозначим три основные проблемы при пунктуационном оформлении текста: 1) наличие лишнего знака препинания; 2) отсутствие необходимого знака; 3) постановка одного знака вместо другого. Остановимся на некоторых сложных случаях.

Отсутствие разделяющего знака между частями сложносочиненных предложений с общими компонентами (общими второстепенными членами, вводными конструкциями, придаточными предложениями, общей поясняемой частью предложения) или в случае, когда они являются частями составного вопросительного, побудительного или восклицательного предложений, номинативных предложений, объясняется не только синтаксической структурой предложения. Для верного пунктуационного оформления учащемуся следует понимать содержательную структуру, т. е. применять смысловой принцип пунктуации: *Другое дерево, засохнув, роняет на землю кору, и оттого непокрытая древесина скоро гниет и все дерево падает* (М. Пришвин).

Смысловой и интонационный принципы приобретают в современном пунктуационном оформлении решающее значение, когда речь идет о постановке тире, которое в настоящее время становится едва ли не универсальным знаком. Тенденция к универсализации тире отмечена Л. В. Щербой, который еще в 1935 году писал, что сфера функционирования тире «колеблется от единственной функции разделения слов до разнообразия его употребления»

[23, с. 366 – 370]. В современном русском языке эта сфера еще более расширяется: во-первых, тире заменяет собой нормативные знаки, во-вторых, появляется там, где его использование невозможно по грамматическому пунктуационному принципу, т. е. не объясняется структурой предложения. Тире способно подчеркивать тонкие смысловые нюансы, которые в устной речи передает интонация. Н. С. Валгина назвала тире знаком «неожиданности».

В нормативных справочниках зафиксированы основные функции тире – разделять (отделять), выделять, обозначать всевозможные пропуски: глаголасвязки, нулевого сказуемого, пропуска сочинительных союзов, члена в неполных предложениях, в том числе в эллиптических.

Обозначим сферы расширения знака тире. Для введения однородных членов предложения после обобщающего слова нормативно двоеточие, замена двоеточия знаком тире уже стала вариантом нормы [15, §34, 35]: *Я – отпрыск семьи, из которой вышло много весьма эксцентричных типов – революционеров, банкиров, даже разбойников* (В. Пелевин). *Маленькая Ирина играла с соседскими детьми – Хачиком, Соломончиком, Поладом и Давидом* (В. Токарева).

Тире становится более частотным и в тех случаях, где перед пишущим открывается возможность выбора между запятой и тире, и он нередко, как показывают наблюдения над пунктуационным оформлением художественных и публицистических текстов, предпочитает тире. Так, мы видим это при обособлении второстепенных членов: *Обратный путь оказался тяжелее: за*

ночь река покрылась мелкими ледовыми пластинами – где прозрачными, а где мутноватыми, в снеговой опушке (Г. Яхина). Эта тенденция уже нашла отражение в правилах, где указано, что определения, стоящие в конце предложения, «могут отделяться знаком тире», имея при этом «пояснительно-уточняющее значение» [15, §51].

При отсутствии условий постановки тире регулярно употребляется между подлежащим и сказуемым: *Я – единственный себе судья. Свобода от чужого мнения* (Л. Улицкая). Знак «неожиданности» появляется внутри простого предложения и в других случаях: *В голове – словно взорвалась атомная бомба* (С. Довлатов); *Но вот они улетают куда-то – и больше не возвращаются* (М. Гуминенко).

Отметим, что универсализация тире происходит наиболее последовательно в бессоюзном сложном предложении: замена двоеточия на тире в том случае, когда вторая часть раскрывает содержание первой или указывает причину того, о чем говорится во второй части, регулярна (правилами такая возможность допускается) [15, §129, прим. 2]: *Была у нас в ту пору мода – чекисты заводили себе кожаные офицерские ремни* (С. Довлатов); *Через десять минут бабушка вошла в комнату – мальчик спал, размявшись во сне, и дышал легко и ровно* (А. Варламов). Тире начинает употребляться на месте двоеточия в двухчастном бессоюзном предложении, которое содержит в себе вопрос: *И посыпались на представителей новые вопросы – где ваше обещанное «светлое будущее», если даже щи посолить нечем?* (Е. Ю. Плишкин); *Ответьте мне ясно и без уверток – кто вы такой на самом деле?*

(В. Пелевин). По правилам же «перед прямым вопросом, включенным в состав бессоюзного сложного предложения, ставится двоеточие» [17, §44, п. 5].

В сложносочиненном предложении тире может употребляться, если во второй части указывается на быструю смену событий, следствие, результат, если содержится противопоставление (чаще всего перед союзом *и*, реже перед *но*, *а*) [15, §114]. Но в современных публицистических и художественных текстах знак расширяет границы употребления: *На такие подвиги у Колюниной бабушки, впрочем, сил не доставало – но она все равно работала много* (А. Варламов).

В сложноподчиненном предложении тире может появляться там, где придаточная часть предшествует главной, для «усиления вопросительного характера предложения» и обозначения необычности такого расположения, при наличии нескольких придаточных, чтобы подчеркнуть обобщающее значение главной части, при параллелизме расположения частей, в случае, если придаточная часть имеет уточняющее значение [15, §124]. Но в современных текстах тире обнаруживаем и там, где эти условия не выполняются: *И вот так мы стоим и смотрим друг на друга, и она ждет – когда я уйду, потому что ей уже жалко, что она меня пригласила* (А. Геласимов); *Я обнаружил еще одно ее отражение в будущем, гораздо более далеком – где она физически ожила и обрела тройственную душу* (В. Пелевин).

Во всех приведенных случаях тире передает паузу в устной речи, позволяет более значительно разделить части высказывания, обозначить смысловые

нюансы. Учащиеся могут быть ознакомлены с такими возможностями пунктуационной системы, но во всех указанных случаях постановка знаков должна быть отнесена к авторским.

При применении грамматического принципа пунктуации важно помнить о знаках препинания в сложноподчиненном предложении, где в начале придаточного предложения перед подчинительным союзом (союзным словом) употреблена отрицательная частица *не*: *Объясните не как это получилось, а что мы можем предпринять*; где придаточное предложение начинается обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом: *Опубликованы произведения молодого автора, читая которые нетрудно видеть его творческий рост*; где придаточное предложение состоит из одного слова: *Меня упрекают, но не знаю в чем*.

К сложным случаям пунктуации можно отнести постановку знаков в бессоюзном сложном предложении, когда между предикативными единицами дважды устанавливаются отношения конкретизации, разъяснения, причины, требующие двоеточия в обоих случаях: *Ну, да это само собой разумеется: душа не яблоко: ее не разделишь* (И. Тургенев). В «Справочнике по орфографии и пунктуации» Д. Э. Розенталя указано, что двоеточие во втором случае нередко заменяют тире: *И Жилин приуныл: видит – дело плохо* (Л. Толстой); *Умом Россию не понять, / Аршином общим не измерить: / У ней особенная стать – / В Россию можно только верить* (Ф. Тютчев).

Еще один непростой случай представляют собой сочиненные ряды опре-

делений с уточняющими или пояснительными оттенками значений. Из-за отсутствия четких правил оформления таких определений в текстах наблюдается вариативность постановки запятых – разделяющих или парных, обособляющих.

Желая придать второму определению пояснительный характер, автор маркирует союзами *а именно, или, то есть*: *С детства Намсарай-гун твердо усвоил, что у каждого человека есть три души: сайн-сунс – хорошая душа, дунд-сунс – средняя, и му-сунс – плохая, или злая* (Л. Юзефович).

Если союз отсутствует, то установление типа отношений между членами затруднено. Усилительное значение второго члена дает возможность рассмотреть такой ряд уже не как однородный, а как ряд с уточняющим и/или поясняющим определением. Для придания уточняющего значения маркер не предусмотрен, поставить знаки препинания помогают лишь возникающие смысловые отношения и интонация, следовательно, разграничить однородный ряд и ряд с уточняющим оттенком еще сложнее.

Согласно справочникам по пунктуации при уточнении после второго определения ставится закрывающая запятая, как при обособленных конструкциях [15, §79; 17, §22], а при пояснительном значении второго члена справочники рекомендуют лишь разделять члены запятой [15, с. §82 – 83; 17, §23, п. 2, прим. 2]: *Симеонов бережно снимал замолкшую Веру Васильевну, покачивал диск, обхватив его распрямленными, уважительными ладонями* (Т. Толстая). Поскольку разграничить оттенки значения бывает затруднительно, нередко постановка запятой зависит от воли пишущего.

На смысловом и интонационном принципах основано возможное обособление обстоятельств, выраженных предположно-падежными сочетаниями: *Скопив глаза, он только и видел бегущую вдали воду ручья и, на фоне прыгающей воды, профиль юноши* (В. Маканин); *Как-то по молодости, после удачно проданной картины, Морозов оказался в Египте* (В. Бердичевский).

В школе неизбежно уровневое обучение пунктуационным навыкам. Как указывают, абсолютной пунктуационной грамотности в школе достичь невозможно, школа ставит целью «достижение относительной пунктуационной грамотности» [11, с. 188]. Неслучайно в методических рекомендациях, адресованных экспертам ЕГЭ по русскому языку, указывается, что при проверке не учитываются сложные случаи пунктуационного оформления предложений (при вводном слове, «стоящем в начале или конце обособленного оборота»; «отсутствии обособления сравнительного оборота, если ему предшествуют отрицание не или частицы» и т. п.), случаи, которые можно отнести к вариантам пунктуационного оформления, вызванным «наличием в языке переходных явлений, примеры предложений», которые «допускают двоякое объяснение их синтаксической структуры», и др. [12, с. 65 – 68].

Грамматический принцип пунктуации, являясь ведущим при овладении грамотностью в школе, тем не менее не универсален. Анализ синтаксической структуры предложения, лежащий в основе обучения грамотности, не должен в практике пунктуационного оформления текстов отменять смысловой и интонационный принципы.

Литература

1. Абакумов С. И. Методика пунктуации. М. : Учпедгиз, 1954. 119 с.
2. Барсов А. А. Российская грамматика. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 776 с.
3. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка. М. : Акад. наук СССР. Отд. литературы и языка, 1959. 623 с.
4. Былинский К. И., Розенталь Д. Э. Трудные случаи пунктуации. М. : Искусство, 1959. 231 с.
5. Валгина Н. С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации. М. : Высш. шк., 2004. 259 с.
6. Валгина Н. С. Русская пунктуация: принципы и назначение. М. : Просвещение, 1979. 125 с.
7. Грот Я. К. Русское правописание: Руководство, сост. по поручению 2-го Отд. Акад. наук, акад. Я. К. Гротом. 6-е изд. СПб. : тип. Акад. наук, 1887. 148 с.
8. Иванова В. Ф. История и принципы русской пунктуации : учеб. пособие / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1962. 64 с.
9. Кошкарёва Н. Б. Каких правил не хватает в справочниках по пунктуации? // #ТОТСБОРНИК : сб. науч. тр. по материалам Тотального диктанта / отв. ред. Н. Б. Кошкарёва. Новосибирск, 2018. Вып. 3. С. 112 – 124.
10. Ломоносов М. В. Российская грамматика. М. ; СПб. : Еврошкола, 2016. 210 с.
11. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. М. : Академия, 2001. 368 с.
12. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2024 года. Русский язык / Р. А. Дощинский (рук.), Л. Н. Абрамовская [и др.]. М., 2024. 116 с.
13. Пеньковский А. Б., Шварцкопф Б. С. Опыт описания русской пунктуации как функциональной системы // Современная русская пунктуация. М. : Наука, 1979. 415 с.
14. Пешковский А. М. Избранные труды. М. : Учпедгиз, 1959. 232 с.
15. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник [Электронный ресурс] / под ред. В. В. Лопатина. М. : Эксмо, 2020. 432 с. URL: <http://orthographia.ru/> (дата обращения: 09.01.2023)
16. Правила русской орфографии и пунктуации. Утв. Акад. наук СССР, М-вом высш. образования СССР и М-вом просвещения РСФСР. М. : Учпедгиз, 1956. 176 с.
17. Розенталь Д. Э. Русский язык: орфография и пунктуация [Электронный ресурс]. М. : Русский язык, 1994. 243 с. URL: <http://old-rozental.ru/> (дата обращения: 09.01.2023).

18. Русское правописание сегодня: О Правилах русской орфографии и пунктуации / С. Н. Борунова [и др.]. М. : Дрофа, 2006. 256 с.
19. Трудные случаи русской пунктуации : словарь-справочник / В. М. Пахомов, В. В. Свинцов, И. В. Филатова. М. : Эксмо, 2012. 576 с.
20. Шапиро А. Б. Основы русской пунктуации. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1955. 398 с.
21. Шварцкопф Б. С. Современная пунктуация: система и ее функционирование. М. : Наука, 1988. 192 с.
22. Шубина Н. Л. Пунктуация современного русского языка: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2006. 256 с.
23. Щерба Л. В. Пунктуация [Электронный ресурс] // Литературная энциклопедия. Т. 9 / гл. ред. А. В. Луначарский. М. : ОГИЗ РСФСР, Гос. ин-т. «Сов. энцикл.», 1935. С. 366 – 370. URL: <https://feb-web.ru/feb/LITENC/encyclop/le9/le9-3661.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 09.01.2023).

References

1. Abakumov S. I. Metodika punktuacii. M. : Uchpedgiz, 1954. 119 s.
2. Barsov A. A. Rossijskaya grammatika. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1981. 776 s.
3. Buslaev F. I. Istoricheskaya grammatika russkogo yazy`ka. M. : Akad. nauk SSSR. Otd. literatury` i yazy`ka, 1959. 623 s.
4. By`linskij K. I., Rozental` D. E`. Trudny`e sluchai punktuacii. M. : Iskusstvo, 1959. 231 s.
5. Valgina N. S. Aktual`ny`e problemy` sovremennoj russkoj punktuacii. M. : Vy`ssh. shk., 2004. 259 s.
6. Valgina N. S. Russkaya punktuaciya: principy` i naznachenie. M. : Prosveshhenie, 1979. 125 s.
7. Grot Ya. K. Russkoe pravopisanie: Rukovodstvo, sost. po porucheniyu 2-go Otd. Akad. nauk, akad. Ya. K. Grotom. 6-e izd. SPb. : tip. Akad. nauk, 1887. 148 s.
8. Ivanova V. F. Istorija i principy` russkoj punktuacii : ucheb. posobie / Leningr. ordena Lenina gos. un-t im. A. A. Zhdanova. L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1962. 64 s.
9. Koshkareva N. B. Kakix pravil ne xvataet v spravocchnikax po punktuacii? // #TOTS-BORNIK : sb. nauch. tr. po materialam Total`nogo diktanta / otv. red. N. B. Koshkareva. Novosibirsk, 2018. Vy`p. 3. S. 112 – 124.
10. Lomonosov M. V. Rossijskaya grammatika. M. ; SPb. : Evroshkola, 2016. 210 s.
11. Metodika prepodavaniya russkogo yazy`ka v shkole : ucheb. dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij / M. T. Baranov [i dr.] ; pod red. M. T. Baranova. M. : Akademiya, 2001. 368 s.
12. Metodicheskie materialy` dlya predsedatelej i chlenov predmetny`x komissij sub``ektov Rossijskoj Federacii po proverke vy`polneniya zadaniy s razvernuty`m otvetom e`kzamenacionny`x rabot EGE` 2024 goda. Russkij yazy`k / R. A. Doshhinskij (ruk.), L. N. Abramovskaya [i dr.]. M., 2024. 116 s.

13. Pen'kovskij A. B., Shvarczkopf B. S. Opy't opisaniya russkoj punktuacii kak funkcional'noj sistemy' // Sovremennaya russkaya punktuaciya. M. : Nauka, 1979. 415 s.
14. Peshkovskij A. M. Izbranny'e trudy'. M. : Uchpedgiz, 1959. 232 s.
15. Pravila russkoj orfografii i punktuacii. Polny'j akademicheskij spravochnik [E'lektronny'j resurs] / pod red. V. V. Lopatina. M. : E'ksmo, 2020. 432 s. URL: <http://orthographia.ru/> (data obrashheniya: 09.01.2023)
16. Pravila russkoj orfografii i punktuacii. Utv. Akad. nauk SSSR, M-vom vy'ssh. obrazovaniya SSSR i M-vom prosveshheniya RSFSR. M. : Uchpedgiz, 1956. 176 s.
17. Rozental' D. E'. Russkij yazy'k: orfografiya i punktuaciya [E'lektronny'j resurs]. M. : Russkij yazy'k, 1994. 243 s. URL: <http://old-rozental.ru/> (data obrashheniya: 09.01.2023).
18. Russkoe pravopisanie segodnya: O Pravilax russkoj orfografii i punktuacii / S. N. Borunova [i dr.]. M. : Drofa, 2006. 256 s.
19. Trudny'e sluchai russkoj punktuacii : slovar'-spravochnik / V. M. Paxomov, V. V. Svinczov, I. V. Filatova. M. : E'ksmo, 2012. 576 s.
20. Shapiro A. B. Osnovy' russkoj punktuacii. M. : Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1955. 398 s.
21. Shvarczkopf B. S. Sovremennaya punktuaciya: sistema i ee funkcionirovanie. M. : Nauka, 1988. 192 s.
22. Shubina N. L. Punktuaciya sovremennogo russkogo yazy'ka: ucheb. dlya studentov vy'ssh. ucheb. zavedenij. M. : Akademiya, 2006. 256 s.
23. Shherba L. V. Punktuaciya [E'lektronny'j resurs] // Literaturnaya e'nciklopediya. T. 9 / gl. red. A. V. Lunacharskij. M. : OGIZ RSFSR, Gos. in-t. «Sov. e'ncikl.», 1935. S. 366 – 370. URL: <https://feb-web.ru/feb/LITENC/encyclop/le9/le9-3661.htm?cmd=0&istext=1> (data obrashheniya: 09.01.2023).

O. I. Sokolova

APPLICATION OF THE PRINCIPLES OF RUSSIAN PUNCTUATION WHEN TEACHING LITERACY AT SCHOOL

The article analyzes the principles of teaching the punctuation design of syntactic units in secondary school; describes the effect of grammatical, semantic and intonation principles of Russian punctuation in the methodological aspect in teaching school students.

Key words: *punctuation, punctuation marks, grammatical semantic and intonation principle of Russian punctuation.*

ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ КАДЕТА ПО СТЕРЕОМЕТРИИ

В статье дано определение рабочей тетради по стереометрии и сформулированы требования к заданиям рабочей тетради, представлены задания, которые направлены на изучение теоретического материала, перехода от теории к ее применению, формирование метапредметного опыта.

Ключевые слова: *кадетская школа, среднее общее образование, методика обучения стереометрии, метапредметные умения, рабочая тетрадь по стереометрии.*

Введение. Успешность математического образования каждого обучающегося будет более полной, если педагог поставит перед собой вопросы не только о том, что должен освоить обучающийся, но и как он приобретает знания, как организовать его интеллектуальную деятельность, обеспечивающую усвоение содержания программы по математике. На наш взгляд, для этого необходимо предлагать учащимся определенные задания и предусматривать процесс работы ученика над ними, помочь в изучении теории и осуществлении перехода к ее практическому применению. Именно задания, позволяющие понять теоретический материал, начальные этапы его применения, определенные алгоритмы решения задач различной направленности, помогут успешному овладению математическим содержанием, в частности такого раздела, как стереометрия.

Вопросам преподавания стереометрии на уровне среднего общего образования уделяется достаточно большое внимание. Однако учащиеся испытывают значительные трудности при ее

изучении. В особую группу необходимо выделить учащихся кадетских школ, имеющих особый режим работы. Все подчинено строгому расписанию учебной деятельности, обучению по дополнительным общеразвивающим программам, предусмотрена большая доля участия в военно-патриотических мероприятиях.

В кадетских школах, так же как и в общеобразовательных, учебная деятельность осуществляется по общеобразовательным программам, разрабатываемым организацией в соответствии с федеральными государственными образовательными программами. В частности, на уровне среднего общего образования по предмету «математика», включающему курс геометрии, обучающиеся кадетских школ на момент окончания среднего общего образования должны владеть методами доказательств, алгоритмами решения задач, уметь формулировать определения, аксиомы и теоремы, применять их, проводить доказательные рассуждения в ходе решения задач, оперировать понятиями, уметь выбирать подходящий изученный метод для решения задачи и т. д. [8].

Постановка проблемы. В условиях преподавания в кадетской школе перед учителем стоит задача особой организации самоподготовки обучающихся. Ему необходимо не только продумать работу кадета по закреплению изученного на уроке материала, но и в случае отсутствия обучающегося на занятии организовать деятельность по овладению новым материалом. Можно ли при этом предусмотреть такое содержание рабочей тетради, чтобы оно способствовало достижению не только предметных, но и метапредметных результатов?

Цель статьи. В организации учебной деятельности кадетов, на наш взгляд, одним из эффективных видов методического обеспечения учебного процесса является рабочая тетрадь, в частности рабочая тетрадь по стереометрии. Цель данной статьи состоит в представлении и обосновании требований к содержанию рабочей тетради по стереометрии для обучающихся кадетских школ.

Обзор научной литературы по проблеме. О. А. Нильсон под рабочей тетрадью понимает «... набор заданий для организации самостоятельной работы школьников, составленный в строгом соответствии с действующей программой и охватывающий определенный школьный курс или значительную его часть» [6, с. 158].

Рабочая тетрадь – учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе учащегося над освоением учебного предмета [9, с. 55].

Рабочая тетрадь относится к дополнительным учебным и учебно-методическим пособиям. Л. М. Рыбченкова,

Е. А. Зинина раскрывают понятие рабочей тетради: «пособие с печатной основой для работы непосредственно на содержащихся в них заготовках; применяется преимущественно на первоначальных этапах изучения темы с целью увеличения объема практической деятельности и разнообразия содержания, форм работы, а также видов деятельности учащихся» [7, с. 57].

Представим обзор рабочих тетрадей по стереометрии.

Рабочих тетрадей по стереометрии не так много. Один из самых популярных и доступных – комплект, состоящий из двух рабочих тетрадей для 10-го и 11-го классов авторов В. Ф. Бутузова, Ю. А. Глазкова, И. И. Юдиной к учебнику «Геометрия. 10 – 11-й классы» авторов Л. С. Атанасяна и др.

Авторы указывают, что рабочая тетрадь «...предназначена для организации решения задач учащимися на уроке после их ознакомления с новым учебным материалом» [1, с. 2; 2, с. 2]. А значит, работа в них обязательно предваряется объяснениями учителя.

Доказательства теорем, представленные в рабочих тетрадях, начинаются с формулировок, в которых необходимо вставить пропущенные слова, даны чертежи к каждой теореме и доказательства с пропусками, которые необходимо заполнить. Все чертежи повторяют чертежи учебника по геометрии, что позволяет при заполнении пропусков доказательства опираться на его содержание.

Сравнивая доказательства в рабочих тетрадях с доказательствами в учебнике, стоит отметить, что авторы используют больше математической символики, в некоторых теоремах

имеет место перефразирование предложений, однако структура и последовательность действий сохраняются такими же, как и в учебнике.

Остальные задания в рабочих тетрадях направлены на решение задач по доказательству какого-либо условия или на нахождение элементов геометрических фигур. К каждой задаче представлен чертеж, который в случае необходимости обучающийся может дополнить. Некоторые задачи взяты из учебника по геометрии. Но все задания объединяет единая схема представления: вставить пропущенное слово или математический факт, указать получаемые геометрические фигуры, записать результаты вычислений.

Можно выделить следующие виды математической деятельности, которые необходимо выполнить обучающемуся при работе с заданиями рабочих тетрадей для 10-го и 11-го классов авторов В. Ф. Бутузова, Ю. А. Глазкова, И. И. Юдиной:

- дополнить утверждение;
- дополнить доказательство;
- определить по рисунку взаимное расположение плоскостей, прямых, точек, взаимопроникающих фигур;
- указать получаемую фигуру на определенном этапе решения задачи;
- вычленить данные и искомые элементы чертежа;
- сделать дополнительные построения;
- построить объемную модель по шаблону.

Данные действия обучающийся выполняет, исходя из формулировок заданий, анализа пропусков, соотнесения задания в рабочей тетради с содержанием учебника.

В рассмотренных рабочих тетрадях по стереометрии мы не видим элементов, которые бы учили рассуждать при доказательствах, помогали обучающемуся переходить от теории к практике при работе с ними.

В то время как в современных требованиях к обучению математике, закрепленных во ФГОС СОО и ФОП СОО [7; 8], указывается на необходимость формирования не только предметных, но и метапредметных умений. Например, сформированность логических действий как части познавательных универсальных учебных действий (далее УУД) должна выражаться в умении «проводить самостоятельно доказательства математических утверждений (прямые и от противного), выстраивать аргументацию, приводить примеры и контрпримеры, обосновывать собственные суждения и выводы» [7, с. 2428], а сформированность исследовательских действий – раскрываться в использовании вопросов как исследовательском инструменте [Там же, с. 2429].

Кроме этого в учебном пособии под редакцией доктора педагогических наук, профессора В. А. Гусева указывается на противоречивость в реализации данного вопроса в школьных учебниках по геометрии, в которых практически совсем нет попыток учить ученика рассуждать и доказывать [5, с. 233].

Методология и методы исследования. В основе данной работы лежат педагогические исследования по методологии математического образования в общеобразовательной школе, действующие нормативные документы.

Автором статьи были проанализированы федеральная образовательная

программа среднего общего образования [7], федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования [8], в которых указаны планируемые результаты освоения программы по математике, в том числе при изучении учебного курса «Геометрия». Изучалась литература по методике преподавания геометрии, а также определения к понятию «рабочая тетрадь» различных авторов и авторских коллективов [3, 4, 5, 9, 10].

Результаты исследования, обсуждение. Мы будем опираться на определение рабочей тетради Л. М. Рыбченко и Е. А. Зининой [9, с. 57], но связывать рабочую тетрадь по стереометрии (далее РТС) с самостоятельной работой обучающегося метапредметного характера с опорой на учебник при изучении теоретического материала и переходе от теории к практике в ходе различных видов деятельности.

Дополнения к понятию «рабочая тетрадь» выделены курсивом в предлагаемом нами определении.

Рабочая тетрадь по стереометрии (РТС) – это учебное пособие по стереометрии с печатной основой для работы непосредственно на содержащихся в нем заготовках, *способствующее формированию предметных и метапредметных умений и организации самостоятельной работы обучающегося с опорой на учебник при изучении теоретического материала и переходе от теории к практике.*

Нами предлагается РТС, которая поможет обучающимся в самостоятельном овладении не только предметными результатами, но и метапредметными. Предлагаются задания, формирующие познавательные УУД, например:

– выявлять математические закономерности, взаимосвязи и противоречия в фактах, данных, наблюдениях и утверждениях, предлагать критерии для выявления закономерностей и противоречий;

– проводить самостоятельно доказательства математических утверждений (прямые и от противного), выстраивать аргументацию, приводить примеры и контрпримеры, обосновывать собственные суждения и выводы;

– выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учётом самостоятельно выделенных критериев);

– использовать вопросы как исследовательский инструмент познания, формулировать вопросы, фиксирующие противоречие, проблему, устанавливать искомое и данное;

– владеть навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов, владеть способами самопроверки, самоконтроля процесса и результата решения математической задачи [7, с. 2428 – 2431].

В определении РТС конкретизируется работа с тетрадью, т. е. задания направлены не только на закрепление и отработку практических навыков, но и на изучение нового материала с опорой на учебник. В заданиях РТС, на наш взгляд, необходимо ввести вопросы, способствующие мотивации анализа способа доказательства, построения, решения.

При создании такого типа тетрадей необходимо определять содержание материала и формы его представления.

Под содержанием образования понимается педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся [4, с. 42]. Соответственно, и в рабочей тетради по стереометрии содержание должно включать систему знаний, умений и практических навыков.

Согласно определению РТС, требования к содержанию должны предусматривать: а) формирование предметных и метапредметных умений обучающихся (отражено в требовании 1); б) организацию самостоятельной работы детей при изучении теоретического материала (отражено в требовании 2); в) организацию самостоятельной работы при переходе от теории к практике (отражено в требовании 3).

Требование 1. Задания рабочей тетради по стереометрии должны предусматривать направленность не только на предметные цели, но и метапредметные, при этом обеспечивать обогащение метапредметного опыта при переходе от одной темы стереометрии к другой.

Предметные цели направлены на освоение определений, формулировок теорем и их доказательств, создание рисунков и анализ уже представленных изображений, освоение различных видов задач и др.

Метапредметные цели связаны:

– с приемами работы с понятиями, теоремами, правилами, задачами;

– установлением связей между доказательствами теорем, взаимным расположением геометрических фигур, их свойств;

– умением вести диалог с самим собой, учебником;

– способностью к планированию, прогнозированию, контролю и оценке своих действий в ходе работы с РТС и др.

Рассмотрим умение устанавливать связь между объектами, различные взгляды на них. В данное умение входит переход от объекта реального мира к его геометрической модели, вычленение в ней элементов, их взаимосвязей.

В РТС в нескольких темах предлагаются задания с использованием одного и того же объекта реального мира, тем самым обогащаются геометрические знания о нем.

Приведем фрагмент РТС, направленный на распознавание взаимного расположения прямых в пространстве (рис. 1). Кроме умения устанавливать связи между различными объектами, взглядами на один и тот же объект, задание предусматривает и другие умения: а) изучить образец символического и словесного описания ситуации для каждого случая взаимного расположения прямых; б) установить взаимосвязь между ситуациями через систему вопросов; в) сделать обобщающие выводы на основе вопросов; г) сформировать самооценку наличия (отсутствия) затруднений; д) обращаться к учебнику в случае затруднения; е) конструировать свои примеры, подходящие под заданное условие.

Задание. Прямые в пространстве являются элементами объемных фигур, которые, в свою очередь, являются моделями предметов, окружающих человека в реальном мире. Изучите виды взаимного расположения прямых в пространстве и ответьте на вопросы.

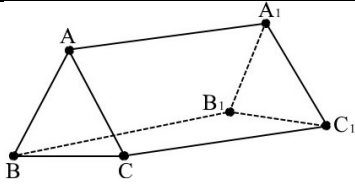
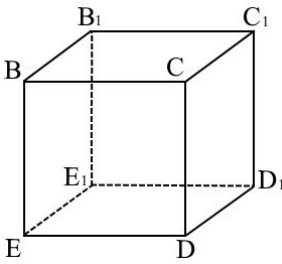
Предмет окружающего мира	Геометрическая модель предмета реального мира	Взаимное расположение прямых в пространстве
	 $ABCA_1B_1C_1$ – треугольная призма	1) $AC \cap CC_1 = \{C\}$ – прямая AC пересекает прямую CC_1 в точке C 2) $BB_1 \parallel CC_1$ – прямая BB_1 параллельна прямой CC_1 3) $AB \div CC_1$ – прямые AB и CC_1 скрещивающиеся
	Ответьте на вопросы: 1) Относительно какой прямой были рассмотрены случаи взаимного расположения прямых? _____ 2) Сделайте вывод о том, какие прямые в пространстве являются пересекающимися? _____ 3) Какое условие является общим для пересекающихся и параллельных прямых? _____ 4) В чем отличие пересекающихся и параллельных прямых? _____ 3) Какое условие является общим для взаимного расположения параллельных и скрещивающихся прямых? _____ 4) В чем отличие параллельных прямых и скрещивающихся прямых? _____ В случае затруднения обратитесь к учебнику.	
	 $BCDEB_1C_1D_1E_1$ – прямоугольный параллелепипед	Укажите несколько примеров взаимного расположения прямых на примере прямоугольного параллелепипеда. 1) Пересекающиеся прямые с прямой CD: _____ 2) Параллельные прямые с прямой CD: _____ 3) Скрещивающиеся прямые с прямой CD: _____

Рис. 1. Фрагмент РТС по изучению взаимного расположения прямых в пространстве

Требование 2. Задания по изучению теоретического материала стереометрии должны раскрывать интеллектуальные действия, связанные с освоением определений, формулировок теорем и их доказательств, с созданием и анализом рисунков.

В РТС работа с определениями предполагает интеллектуальные умения выделять условия, которым

должны удовлетворять объекты, подходящие под понятие, использовать эти условия при их построении и распознавании.

На рис. 2 показан пример анализа определения параллельности прямых в пространстве и его использование для контроля ранее выполненного задания на построение прямых в пространстве.

Задание. Найдите в учебнике и прочитайте определение параллельных прямых. Ответьте на вопросы.

1. Сколько условий должно выполняться, чтобы сделать вывод, что прямые параллельны?
2. Укажите первое условие параллельности прямых. _____
3. Укажите второе условие параллельности прямых. _____
4. Вернитесь к заданию 2.2 и проверьте правильность изображения параллельных прямых в пространстве.

Рис. 2. Фрагмент РТС по усвоению понятия параллельных прямых в пространстве

Доказательства теорем в РТС, по нашему мнению, должны не только содержать пропуски для конкретизации фигур, но и раскрывать логику доказательств, представленных в учебнике, а также вооружать обучающегося методами доказательств, которые он может использовать при работе с другими теоремами.

Интеллектуальная деятельность кадеты при работе с формулировкой и доказательством теоремы может быть представлена следующими интеллектуальными умениями:

- отличать формулировку теоремы от иных предложений;
- выделять условие и заключение теоремы;
- понимать логику доказательства;
- выделять шаги доказательства;
- выделять условия для реализации шагов при доказательстве теорем;
- обосновывать каждый шаг доказательства теорем.

На рис. 3 показан фрагмент доказательства существования плоскости на примере теоремы «Через прямую и не лежащую на ней точку можно провести плоскость и притом только одну». Метод доказательства, который представлен в РТС, – синтетический, как и в учебнике. Однако вопросы, предваряющие доказательство, раскрывают метод «воображаемого» построения, суть которого – выделение цепочки логических рассуждений, которые обосновывают возможность каждого шага построения с последующим доказательством, что построенная фигура является искомой [10, с. 337]. Данный метод в опыт кадетов вводится двумя способами: 1) с опорой на учебник; 2) с опорой на опосредованный диалог с содержанием задания, который включает как прямые вопросы, так и косвенное приглашение к диалогу через заполнение пропусков. При этом предусмотрено оформление доказательства в соответствии с сущностью метода «воображаемого» построения.

Задание. Работа с учебником. Следствие из аксиом.		
Следствие из аксиом	Изображение	Краткая запись условия теоремы
Запишите формулировку первой теоремы из пункта 3 _____ _____ _____	Сделайте рисунок к теореме и опишите последовательность его построения. Построение: 1) (из условия) 2) (1-й шаг доказательства) 3) (2-й шаг доказательства)	Дано: Доказать: а) б)
Изучите предложенное в учебнике доказательство:		
1. Какие элементы помогают построить плоскость?		
2. Почему выбраны именно эти элементы?		
3. Как доказывают, что построенная плоскость является искомой?		
Доказательство пункта а)		
<i>Построение плоскости.</i> 1. $_ \in \alpha$; $_ \in \alpha$ (на любой прямой существуют точки, ей принадлежащие). 2. Плоскость α : α проходит через точки $_, _, _$ (через три точки _____); 3. Докажем, что α – искомая плоскость. а) $M \in \alpha$ (по _____); б) $_ \in \alpha, _ \in \alpha \Rightarrow _ \subset \alpha$ (по аксиоме: если _____). Значит, α – искомая плоскость.		

Рис. 3. Фрагмент РТС при работе с теоремой на доказательство существования плоскости

Интеллектуальная деятельность обучающегося при анализе и создании рисунков к теоремам, задачам может быть представлена следующими интеллектуальными умениями:

- воспроизводить рисунок по формулировке теоремы, задачи;
- описывать последовательность построений;
- дополнять рисунок необходимыми элементами в ходе доказательств.

Так, на рис. 3 кадетам предлагается не только построить и дополнить рисунок, но и указать, какие фигуры были даны по условию, а какие возникают при доказательстве.

Требование 3. Задания, связанные с переходом от теории к ее применению, должны раскрывать интеллектуальные умения, связанные с выделением последовательности действий по применению теории и их конкретизацией в условиях стереометрической задачи.

Интеллектуальные умения в заданиях на построение предусматривают:

- выбор способа построения, если их несколько;
- определение последовательности построения в выбранном способе применительно к заданным условиям;
- осуществление построения.

Рассмотрим пример перехода от определения угла между скрещивающимися прямыми к правилам их выбора и применению при построении (рис. 4).

В первом задании необходимо ответить на вопрос исходя из анализа прочитанного определения в учебнике, причем структура представления задания осуществляет регулятивную функцию, показывающую, что обучающийся должен найти два условия: 1) выбрать точку пространства; 2) через нее построить прямые, параллельные исходным. Далее кадетам предлагается

сформулировать правила построения угла между скрещивающимися прямыми в зависимости от условий выбора, например, точки и реализовать их на рисунке. Структура представления правил выбрана таким образом, чтобы раскрывалась последовательность действий, которые обучающиеся будут выполнять в дальнейшем при решении задач подобного типа.

Следующее задание направлено на конкретизацию правил построения угла между скрещивающимися прямыми в условиях конкретной стереометрической задачи. В процессе его выполнения отрабатывается каждое правило относительно одних и тех же прямых, чтобы у кадетов сформировался опыт выбора метода построения и его последовательности.

Задание. Найдите в учебнике и прочитайте определение угла между скрещивающимися прямыми. Ответьте на вопросы и заполните пропуски.

1. Согласно определению, к каким прямым необходимо перейти, и какие условия должны выполняться для них? _____

Укажите первое условие _____

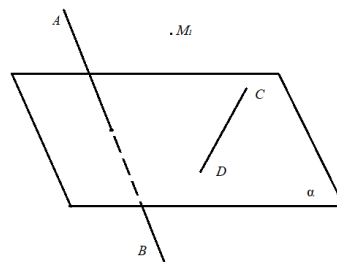
Укажите второе условие _____

2. Составьте правило 1 построения угла между скрещивающимися прямыми на основе определения и реализуйте его на рисунке.

Чтобы построить угол между скрещивающимися прямыми, надо:

- выбрать произвольную _____ (M_1);
 - через выбранную _____ построить _____, параллельную одной из скрещивающихся прямых;

- через выбранную _____ построить _____, параллельную другой скрещивающейся прямой.

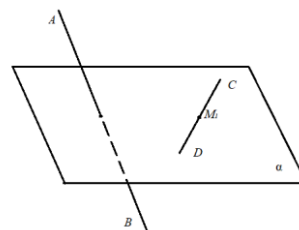


3. В качестве точки пересечения прямых можно взять любую точку на одной из скрещивающихся прямых. Составьте правило 2 построения угла между скрещивающимися прямыми на основе указанного условия и реализуйте его на рисунке.

Чтобы построить угол между скрещивающимися прямыми, надо:

- выбрать произвольную _____;

- через выбранную _____ построить _____.



(Правила 1 и 2 удобно использовать, если уже есть параллельная прямая или ее легко построить.)

4. Составьте правило 3 построения угла между скрещивающимися прямыми на основании определения параллельных прямых и реализуйте его на рисунке.

Чтобы построить угол между скрещивающимися прямыми, надо:

- одну из скрещивающихся прямых заключить в плоскость ($AB \subset \beta$);

- найти точку пересечения плоскости (β) с другой скрещивающейся прямой;

- через полученную точку построить прямую, параллельную первой прямой.

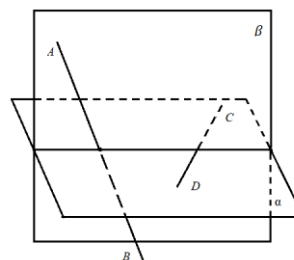


Рис. 4. Фрагмент задания РТС по переходу от теории определения угла между скрещивающимися прямыми к ее применению (начало)

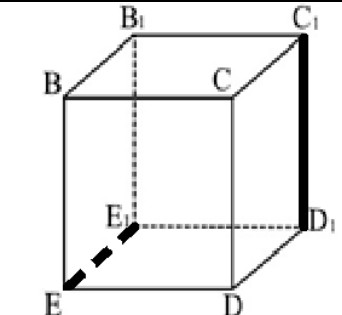
Задание. Найдите угол между скрещивающимися прямыми EE_1 и C_1D_1 .	
 $BCDEB_1C_1D_1E_1$ – прямоугольный параллелепипед	Правило 1. 1. Выберем точку D. 2. Через точку D проходит прямая _____, параллельная EE_1. 3. Через точку D проходит прямая _____, параллельная C_1D_1. 4. $\angle(EE_1; C_1D_1) = \angle(D_; D_)=\angle_D_ = 90^\circ$.
	Правило 2. 1. Выберем точку __ на прямой EE_1. 2. Через выбранную точку __ проходит прямая _____, параллельная C_1D_1. 3. $\angle(EE_1; C_1D_1) = \angle(EE_1; _) = \angle_ = 90^\circ$.
	Правило 3. 1. EE_1 заключим в плоскость _____, пересекающую C_1D_1. 2. C_1D_1 пересекает плоскость _____ в точке __. 3. Через точку __ проходит прямая __, параллельная EE_1. 4. $\angle(EE_1; C_1D_1) = \angle(_; C_1D_1) = \angle_ = 90^\circ$.

Рис. 4. Фрагмент задания РТС по переходу от теории определения угла между скрещивающимися прямыми к ее применению (окончание)

Предложенный подход (рис. 4) создания геометрического образа у обучающихся с помощью РТС позволяет создать условия для самостоятельного усвоения правил построения угла между скрещивающимися прямыми, происходит закрепление и возможность актуализации шагов построения при повторном обращении к заданию в случае, когда это необходимо. Например, при построении угла между скрещивающимися прямыми пирамиды кадеты испытывают большие затруднения. Данные задания направлены на формирование метапредметного опыта конструирования алгоритма с опорой на определение, замену шагов алгоритма на другие варианты реализации,

выбор вариантов действий, реализацию различных вариантов решения одной и той же задачи.

Заключение. Предложенные требования к отбору и представлению содержания в рабочей тетради по стереометрии способствуют конструированию заданий, направленных на формирование практического и метапредметного опыта кадета, которые помогут ему в самостоятельном изучении стереометрии с опорой на учебник в случае отсутствия на занятии. РТС можно использовать и на уроках для организации различных видов деятельности обучающихся, например индивидуальной работы.

Литература

1. Бутузов В. Ф., Глазков Ю. А., Юдина И. И. Геометрия. Рабочая тетрадь. 11 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2019. 76 с.
2. Глазков Ю. А., Юдина И. И., Бутузов В. Ф. Геометрия. Рабочая тетрадь. 10 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2020. 80 с.

3. Далингер В. А. Обучение учащихся доказательству теорем : учеб. пособие. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2002. 419 с.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2005. 256 с.
5. Методика обучения геометрии : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Гусев [и др.] ; под ред. В. А. Гусева. М. : Академия, 2004. 368 с.
6. Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Таллин : Валгус, 1976. 280 с.
7. Приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 года № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (дата обращения: 29.08.2023).
8. Приказ Минпросвещения России от 12 августа 2022 года № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения: 10.04.2023).
9. Современная учебная книга: подготовка и издание / под ред. С. Г. Антоновой, А. А. Вахрущева. М. : МГУП, 2004. 224 с.
10. Теория и методика обучения математике в средней школе : учеб. пособие для студентов вузов / И. Е. Малова [и др.]. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 445 с.

References

1. Butuzov V. F., Glazkov Yu. A., Yudina I. I. Geometriya. Rabochaya tetrad'. 11 klass : ucheb. posobie dlya obshheobrazovat. organizacij. M. : Prosveshhenie, 2019. 76 s.
2. Glazkov Yu. A., Yudina I. I., Butuzov V. F. Geometriya. Rabochaya tetrad'. 10 klass : ucheb. posobie dlya obshheobrazovat. organizacij. M. : Prosveshhenie, 2020. 80 s.
3. Dalinger V. A. Obuchenie uchashhixsya dokazatel'stvu teorem : ucheb. posobie. Omsk : Izd-vo OmGPU, 2002. 419 s.
4. Kraevskij V. V. Obshhie osnovy` pedagogiki : ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ispr. M. : Akademiya, 2005. 256 s.
5. Metodika obucheniya geometrii : ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij / V. A. Gusev [i dr.] ; pod red. V. A. Guseva. M. : Akademiya, 2004. 368 s.
6. Nil'son O. A. Teoriya i praktika samostoyatel'noj raboty` uchashhixsya. Tallin : Valgus, 1976. 280 s.

7. Prikaz Minprosveshheniya Rossii ot 18 maya 2023 goda № 371 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy` srednego obshhego obrazovaniya» [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (data obrashheniya: 29.08.2023).
8. Prikaz Minprosveshheniya Rossii ot 12 avgusta 2022 goda № 732 «O vnesenii izmenenij v federal'ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel'ny`j standart srednego obshhego obrazovaniya, utverzhdenny`j prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413» [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (data obrashheniya: 10.04.2023).
9. Sovremennaya uchebnaya kniga: podgotovka i izdanie / pod red. S. G. Antonovoj, A. A. Vaxrushheva. M. : MGUP, 2004. 224 s.
10. Teoriya i metodika obucheniya matematike v srednej shkole : ucheb. posobie dlya studentov vuzov / I. E. Malova [i dr.]. M. : Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2009. 445 s.

M. S. Frolova

REQUIREMENTS TO THE CADET STEREOMETRY WORKBOOK

The article defines the workbook for stereometry and formulates the requirements for the tasks of the workbook. The tasks presented in the article are aimed at studying the theoretical material, the transition from theory to its application, the formation of metasubject experience.

Key words: *cadet school, general secondary education, methods of teaching stereometry, meta-subject skills, stereometry workbook.*

ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Автор актуализирует вопросы, связанные с физическим здоровьем студентов университетов на современном этапе социально-экономического развития российского общества. Поле исследования данной статьи составляет процесс физического воспитания обучающихся, организация которого осуществляется в новых условиях функционирования университета. Исследование проводится на основе основных положений системного подхода. В статье автор представляет выявленные организационные уровни в процессе физического воспитания обучающихся образовательных организаций высшего образования (стратегический, содержательный, технологический уровни и ресурсный пласт университета).

***Ключевые слова:** физическое воспитание, университет спортивного профиля, системный подход, тренды высшего образования, профессиональное образование.*

Введение. Профессиональная подготовка будущих специалистов, профессионализация и социализации которых будет проходить в условиях неопределенности и изменчивости социально-экономического развития общества, предполагает развитие здорового подрастающего поколения. Здоровье выступает одним из центральных элементов многоаспектного физического воспитания обучающихся в российских университетах. Статья 2 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» определяет физическое воспитание как «процесс, направленный на воспитание личности, развитие физических возможностей человека, приобретение им

умений и знаний в области физической культуры и спорта в целях формирования всесторонне развитого и физически здорового человека с высоким уровнем физической культуры» [15]. В повестке дня стоит вопрос формирования физического и психического здоровья учащейся молодежи как основы жизни и развития: развитие спортивных двигательных навыков, формирование физической культуры и как следствие – укрепление общего здоровья.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме. Обращение к проблеме организации физического воспитания студентов обусловлено двумя позициями.

Во-первых, речь идет о новом цикле инициации воспитания физически здоровой студенческой молодежи и здорового образа жизни будущего профессионала современного рынка труда, актуализации «сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [14], движения образовательной организации высшего образования к экосистеме, внедрения ценности экологичности как нового качества и условия развития [11; 12], обращения к гуманитарному вектору высшего образования в эпоху цифровизации [9].

Во-вторых, при выборе методологического подхода исследования особое внимание уделялось тому, чтобы методологическое основание давало возможность изучения нашего объекта в изменяющихся условиях. Имеются в виду новые условия развития российского университета, изменения образовательной организации в русле современных трендов образования – как международных (мировых), так и российских (страновых).

Отметим, что на международной арене произошел переход тренда «глобализации» в «деглобализацию», или «островизацию», что изменило порядок создаваемого глобального образовательного пространства, состав участников этого пространства, определило так называемую «новую международность» университетов. Курс на технологический суверенитет актуализировал тренд «регионализации» и усилил региональный компонент развития университета [4]. Тренд «образование в течение всей жизни», безусловно, не теряет своей актуальности и держит курс

на непрерывное образование. Это обуславливает необходимость постоянной ревизии портфеля образовательных программ, замену устаревших, поиск актуальных программ для профессиональной подготовки, обучения и воспитания. Подчеркнем также важность реализации третьей миссии университета в системе непрерывного образования. Большой веер трендов высшего образования требует поиска новой стратегии и модели современного университета, пересмотра направлений и содержания направлений деятельности вуза в части профессиональной подготовки и воспитания [5].

Цель статьи – исследование физического воспитания обучающихся в современных условиях развития университета.

Теоретический анализ научных публикаций в поле исследуемой проблемы показал многовекторность исследований ученых: изучение современных физкультурно-оздоровительных технологий в физическом воспитании [3]; исследование тенденции к снижению физической подготовленности обучающихся в вузах [10]; новые виды спорта и физическое воспитание [1]; изучение особенностей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [13]; изучение моделирования в поле физического воспитания в высшей школе [8]; педагогическое образование в области спорта [18]; исследование коммуникации преподавателя физической культуры и обучающихся в условиях цифровизации [6]; проблемы повышения качества занятий по физической культуре [17].

Методология и методы исследования. Методологическим подходом ис-

следования организации процесса физического воспитания обучающихся высшей школы определен системный подход. Системный подход ориентирован на целостность исследуемого объекта [2] и «... выявление его многообразных взаимосвязей и отношений» [16, с. 158]. Опираясь на данный методологический подход, мы имеем возможность описывать организацию физического воспитания обучающихся вузов, учитывать новые условия функционирования университета, процессы трансформации, обусловленные необходимостью соответствия современным тенденциям развития высшего образования в России.

Системный подход дает возможность выявления организационно-педагогических условий физического воспитания студентов, проектируя комплекс мероприятий, инновационных проектов в сфере спорта и физической культуры, образовательных модулей, реализация которого (комплекса) охватывает как внутренний (образовательная среда университета), так и внешний (образовательное пространство) контуры педагогического процесса.

В исследовании организации физического воспитания обучающихся высшей школы были использованы теоретические методы научного анализа трудов, обобщения и систематизации.

Результаты исследования. Нами были определены и рассмотрены иерархические уровни системы физического воспитания обучающихся высшей школы. Физическое воспитание есть один из компонентов целостной педагогической системы образовательного процесса университета, направленного

на профессиональную подготовку будущего специалиста и, как было выше отмечено, «всесторонне развитого и физически здорового человека» [15], способного к успешной профессионализации и социализации в современных условиях развития общества и профессионального поля.

Успешность и результативность педагогической деятельности в сегменте физического воспитания студенческой молодежи обусловлены «правильным» стратегическим проектом, что определяет первый уровень организации процесса физического воспитания студентов – *стратегический уровень*. Организация процесса физического воспитания обучающихся высшей школы предполагает анализ факторов, влияющих на деятельность педагогического коллектива и всех акторов образования в этом направлении, а именно:

- комплекс нормативно-правовых актов, регулирующих процессы высшего образования и физического воспитания;
- тренды развития высшего образования, анализ которых необходим для определения основных задач и направлений деятельности по реализации программы развития конкретной образовательной организации – вуза спортивного профиля;
- принципы физического воспитания обучающихся (необходимо подчеркнуть, что ценности здорового образа жизни и физической культуры должны входить в контур миссии университета);
- согласование основных задач и направлений образовательной и воспитательной деятельности университета с векторами развития региона;

- проектирование программы физического воспитания обучающихся в рамках программы развития университета, тщательное согласование задач единого педагогического процесса;

- определение концептуальных идей реализации программы физического воспитания, учет непрерывности физического воспитания обучающихся (общее образование – профессиональное образование – дополнительное образование).

Следующей ступенью в логике системного подхода выступает *содержательный уровень*. Данный уровень определяет тактику процесса физического воспитания обучающихся и предполагает:

- определение комплекса мероприятий физического воспитания обучающихся в образовательной среде вуза, дающего возможность участия для студентов всех групп физического развития;

- определение направлений физкультурно-массовой деятельности с учетом региональных особенностей образовательного пространства;

- определение возможных зарубежных участников и международных площадок с учетом новых направлений и содержания международной деятельности университета;

- учет важности участия обучающихся в сообществах разной тематики и уровней, физкультурных движениях, волонтерской деятельности (при определении комплекса мероприятий), ибо это способствует получению практического опыта и принятию ценностей физической культуры;

- комплекс мероприятий физического воспитания студентов встраивается в стратегию развития вуза, отвечает требованиям процессов трансформации университета через актуальный контент, определение целей и задач каждого мероприятия согласно ценностям и концепции физического воспитания.

Следующая ступень организации процесса физического воспитания обучающихся высшей школы – это *технологический уровень*. На этом уровне идет поиск ответа на вопрос «как?», педагогическим коллективом определяются организационные формы мероприятий и проектов в сфере физкультуры и спорта, наиболее оптимальные формы для успешной реализации плана по физическому воспитанию студентов. Технологический уровень предполагает:

- определение педагогических технологий преподавания специальных модулей по физической культуре и спорту, включение которых в обязательные образовательные программы высшей школы будет способствовать наряду с освоением профессиональных компетенций получению знаний в сфере физической культуры и, как следствие, принятию ценностей здорового образа жизни, формированию надпрофессиональных компетенций и, что особенно важно, пополнению самокомпетенций, необходимых для успешной социализации выпускников высшей школы;

- определение различных форм проведения внеаудиторных мероприятий разного уровня (факультетский уровень; уровень института, входящего в состав университета или академии;

образовательной организации в целом; города, региона и т. д.) в соответствии с целью, задачами и концепцией мероприятия;

– сочетание классического спорта и физкультуры и цифровой формат проведения мероприятий и соревнований, ибо организация инновационных турниров выступает одним из ответов вызовам цифровой эпохи развития общества;

– определение пакета проектов, способствующих физическому воспитанию, которые дают возможность выбора позиции участника согласно индивидуальным потребностям и способностям обучающихся, способствуют выстраиванию сети коммуникаций и взаимодействий в образовательном пространстве.

Проектируемый результат деятельности образовательной организации высшего образования в сфере физического воспитания студентов обусловлен *ресурсным пластом университета*. Ресурсы университета являются следующей ступенью, определяющей успешность в организации процесса физического воспитания обучающихся. В поле нашего исследования к ресурсному пласту университета мы относим:

– кадровый потенциал университета; в этом сегменте речь идет, во-первых, о профессиональных компетенциях педагогического коллектива вуза, во-вторых, готовности педагогов высшей школы осуществлять педагогическую деятельность в ключе стратегии образовательной организации и принятия ценностей университета [7]; готовности педагогического коллектива к реализации плана физического воспитания обучающихся в образовательной

среде высшей школы; готовности к освоению новых профессиональных компетенций, необходимых для физического воспитания обучающихся через активное обучение по дополнительным образовательным программам повышения квалификации, участие в проектах, посещение семинаров, публичных лекций, круглых столов и т. п.

– материально-техническое обеспечение образовательного процесса в университете; уровень данного обеспечения, соответствующий современному технологическому развитию (один из примеров – цифровая образовательная среда университета), есть необходимое условие для успешного функционирования образовательной организации, где воспитание, в том числе физическое, занимает одну из важных позиций;

– организационный капитал вуза; данный капитал университета играет важную роль в профессиональной подготовке студента, его развитии и физическом воспитании, зрелый организационный капитал эффективно выполняет задачи информирования, координации и мониторинга, что, как следствие, обеспечивает успешность педагогического процесса и физического воспитания.

Заключение. Таким образом, успешная организация процесса физического воспитания обучающихся обуславливает необходимость системного подхода к данному процессу, что дает возможность рассмотрения всех компонентов системы педагогического процесса в их взаимосвязи и выстраивания его (процесса) логики. Анализ факторов, оказывающих влияние на функционирование

высшей школы, образовательную и воспитательную деятельность вуза позволит минимизировать риски в реализации программ развития университета и осуществления одного из важнейших направлений деятельности педагогического коллектива вуза – физического воспитания студентов. Подчеркиваем важность учета тенденций развития отечественного высшего образования, что определяет правильную стратегию университета в профессиональной подготовке будущего специалиста, ориентированного на непрерывное образование и физически здоровое развитие.

Литература

1. Алексеева Н. Д., Зиновьев Н. А., Смирнов А. С. Лазертаг в физическом воспитании студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 6 (220). С. 6 – 9.
2. Блауберг И. В. Целостность и системность // Системные исследования : ежегодник. 1977. М. 262 с.
3. Иванов В. Д., Медикова А. Д. Фитнес-технологии в физическом воспитании // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2021. Т. 2. № 5. С. 24 – 32.
4. Концепция технологического развития на период до 2030 года, утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 мая 2023 г. № 1315-р. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406831204/> (дата обращения: 25.04.2024).
5. Левина Е. Ю., Шибанкова Л. А. Эволюция трендов образования и новые шаги развития российских университетов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2023. № 3 (120). С. 117 – 126.
6. Макеева В. С., Кулин А. А. Оптимизация дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта в условиях цифровой трансформации образования // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 90 – 98.
7. Меньшикова Е. А., Коуров В. Ф. Подходы к формированию миссии и ценностей российских университетов при разработке программ развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 5. С. 261 – 264.
8. Муслимов Р. Р., Шарохина С. В., Красноруцкий И. Я. Концепция физического воспитания в высших учебных заведениях // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 6 (дата обращения: 30.03.2024).
9. Мухаметзянова Л. Ю. Когнитивно ориентированные технологии развития личностной концептосферы обучающихся // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2020. № 3(108). С. 183 – 188.
10. Николаева И. В., Борисов А. Я. и др. К проблеме физического воспитания студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. № 12 (24). С. 384 – 388.
11. Презентация на тему: «Образование 2030: Дорожные карты будущего» / Д. Песков [и др.]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/214897/> (дата обращения: 05.04.2024).
12. Прокофьева Е. Н. Организационно-педагогические условия преобразования университета в экосистему // Современное педагогическое образование. 2022. № 11. С. 26 – 28.

13. Радченко Д. Г., Григорян М. Н. Физическое воспитание студентов в высших учебных заведениях : учеб. пособие // СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2020. 120 с.
14. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061> (дата обращения: 15.04.2024).
15. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024), ст. 2. URL: https://cgb-zhdanovka.gosuslugi.ru/netcat_files/8/9/federalnyj_zakon_ot_04.12.2007_n_329_fz_red._ot_25.12.2023.pdf (дата обращения: 15.02.2024).
16. Фролова Т. Н., Шашурина Г. В. Системный подход и его роль в научном исследовании // Психология и педагогика служебной деятельности. 2023. № 1. С. 158 – 161.
17. Christian Herrmann, Sara Seiler, Benjamin Niederkofler. «Was ist guter Sportunterricht?» // Sportunterricht, Schorndorf, 65. 2016. Heft 3. S. 7 – 12.
18. Timo Stiller, Daniela Kahlert. Die hochschulische Lehramtsausbildung im Fach Sport – kritische Reflexionen und Alternativen // Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft. 2021. 4 (1). S. 14 – 20.

References

1. Alekseeva N. D., Zinov`ev N. A., Smirnov A. S. Lazertag v fizicheskom vospitanii studentov // Ucheny`e zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2023. № 6 (220). S. 6 – 9.
2. Blauberger I. V. Celostnost` i sistemnost` // Sistemny`e issledovaniya : ezhegodnik. 1977. M. 262 s.
3. Ivanov V. D., Medikova A. D. Fitnes-texnologii v fizicheskom vospitanii // Aktual`ny`e problemy` pedagogiki i psixologii. 2021. T. 2. № 5. S. 24 – 32.
4. Konceptsiya texnologicheskogo razvitiya na period do 2030 goda, utv. rasporyazheniem Pravitel`stva Rossijskoj Federacii ot 20 maya 2023 g. № 1315-r. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406831204/> (data obrashcheniya: 25.04.2024).
5. Levina E. Yu., Shibankova L. A. E`volyuciya trendov obrazovaniya i novy`e shagi razvitiya rossijskix universitetov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. 2023. № 3 (120). S. 117 – 126.
6. Makeeva V. S., Kulin A. A. Optimizaciya didakticheskoy kommunikacii prepodavatel`ya fizicheskoy kul`tury` i sporta v usloviyax cifrovoj transformacii obrazovaniya // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2024. Vy`p. 1 (53). S. 90 – 98.
7. Men`shikova E. A., Kourov V. F. Podxody` k formirovaniyu missii i cennostej rossijskix universitetov pri razrabotke programm razvitiya // Gumanitarny`e, social`no-e`konomicheskie i obshhestvenny`e nauki. 2023. № 5. S. 261 – 264.
8. Muslimov R. R., Sharoxina S. V., Krasnoruczkij I. Ya. Konceptsiya fizicheskogo vospitaniya v vy`ssix uchebny`x zavedeniyax // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2018. № 6 (data obrashcheniya: 30.03.2024).

9. Muxametzyanova L. Yu. Kognitivno orientirovanny'e tehnologii razvitiya lichnostnoj konceptosfery` obuchayushhixsya // Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva. 2020. № 3(108). S. 183 – 188.
10. Nikolaeva I. V., Borisov A. Ya. i dr. K probleme fizicheskogo vospitaniya studentov // Ucheny'e zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2022. № 12 (24). S. 384 – 388.
11. Prezentaciya na temu: «Obrazovanie 2030: Dorozhny'e karty` budushhego» / D. Peskov [i dr.]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/214897/> (data obrashheniya: 05.04.2024).
12. Prokof'eva E. N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya preobrazovaniya universiteta v e`kosistemu // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 11. S. 26 – 28.
13. Radchenko D. G., Grigoryan M. N. Fizicheskoe vospitanie studentov v vy'sshix uchebny`x zavedeniyax : ucheb. posobie // SibGU im. M. F. Reshetneva. Krasnoyarsk, 2020. 120 s.
14. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po soxraneniyu i ukrepleniyu tradicionny`x rossijskix duxovno-nravstvenny`x cennostej». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061> (data obrashheniya: 15.04.2024).
15. Federal'nyj zakon ot 04.12.2007 № 329-FZ (red. ot 25.12.2023) «O fizicheskoy kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2024), st. 2. URL: https://cgb-zhdanov-ka.gosuslugi.ru/netcat_files/8/9/federalnyj_zakon_ot_04.12.2007_n_329_fz_red._ot_25.12.2023.pdf (data obrashheniya: 15.02.2024).
16. Frolova T. N., Shashurina G. V. Sistemnyj podxod i ego rol' v nauchnom issledovanii // Psixologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti. 2023. № 1. S. 158 – 161.
17. Christian Herrmann, Sara Seiler, Benjamin Niederkofler. «Was ist guter Sportunterricht?» // Sportunterricht, Schorndorf, 65. 2016. Heft 3. S. 7 – 12.
18. Timo Stiller, Daniela Kahlert. Die hochschulische Lehramtsausbildung im Fach Sport – kritische Reflexionen und Alternativen // Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft. 2021. 4 (1). S. 14 – 20.

R. T. Burganov

ORGANIZATION OF STUDENTS' PHYSICAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS OF UNIVERSITY DEVELOPMENT: SYSTEMATIC APPROACH

The author actualizes issues related to the physical health of university students at the current stage of socio-economic development of Russian society. The research field of this article is the process of students' physical education, the organization of which is carried out in the new conditions of the university. The study is carried out on the basis of the main provisions of the systematic approach. In the article, the author presents the identified organizational levels in the process of students' physical education of educational organizations of higher education (strategic, substantive, technological levels and the resource layer of the university).

Key words: *physical education, university of sport profile, systematic approach, trends in higher education, vocational education.*

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АНАЛИЗА ПИСЬМЕННЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Для формирования собственного мнения о различных исторических событиях и их участниках студенту необходимо уметь анализировать источники и критически относиться к их сведениям. В статье описываются методические приемы, позволяющие развивать эти умения у первокурсников. Автор уделяет особое внимание анализу нарративных источников.

Ключевые слова: преподавание в высшей школе, преподавание истории, методы преподавания, анализ исторических источников, умения анализа исторических источников.

В последнее время высшее образование все больше сближается с наукой. От выпускников вузов требуется наличие исследовательских компетенций, а задачей преподавателей является активное содействие их формированию.

Поисково-аналитические умения и навыки позволят молодым людям чувствовать себя свободнее в современном информационном пространстве, иметь собственную позицию, критически относиться к сведениям сомнительного характера. Особую значимость развитие исследовательских способностей приобретает в случае, если студент намерен по окончании вуза связать свою судьбу с научной деятельностью или с работой в школе, где в настоящее время образовательный процесс ориентирован на формирование у учеников первичных умений и навыков анализа исторических источников, а учитель является их консультантом и помощником [7, с. 15; 1, с. 10].

В публикациях последних лет специалисты все чаще подчеркивают важ-

ность научно-исследовательской работы для развития личности студента и формирования у него необходимых профессиональных качеств [см., напр.: 2, с. 32; 3, с. 111; 8, с. 175; 1, с. 10], но при этом иногда обращают внимание и на невысокий уровень качества студенческих исследований [1, с. 12; 6, с. 134 – 135], связанный зачастую с высокой долей заимствований из Интернета [5, с. 91 – 95]. В связи с этим цель данной статьи – рассмотреть отдельные приемы обучения анализу письменного исторического источника, который, как известно, воссоздает «дух эпохи и особенности миропонимания людей, живших много лет назад» [4, с. 80], а потому является для историка основой исследовательской работы.

Приступая на первых практических занятиях по истории к работе с письменным источником, преподавателю необходимо объяснить студентам, что существуют различные методы анализа текста: 1) текстологический анализ, который предполагает анализ содержания

произведения; 2) лингвистические методы, основанные на анализе используемых в тексте терминов и грамматических конструкций, что позволит говорить о представлениях его автора и того социального слоя, к которому он принадлежал; 3) количественные, математические, статистические методы, опирающиеся на анализ численных показателей. Следует указать обучающимся на особенности их применения. Так, лингвистические методы приведут к убедительным выводам о мировоззрении людей исследуемой эпохи лишь в том случае, если они используются при работе с текстом на языке оригинала, поэтому изучение иностранных языков является крайне важным для историка. Если же они частично применяются в учебных целях, то можно рекомендовать студентам проводить сравнение лексики разных переводов одного и того же исторического документа. Это, с одной стороны, позволит им лучше понять смысл слов его автора, а с другой – наглядно продемонстрирует определенную трансформацию, которую текст претерпевает в процессе перевода с одного языка на другой. При характеристике количественных, математических и статистических методов преподавателю необходимо подробнее остановиться на вопросе о прямой зависимости убедительности выводов исследователя от степени точности цифровых данных, имеющих в анализируемом письменном источнике. Оценить, насколько они точны или ошибочны, поразмышлять о причинах их искажения студентам поможет источниковедческая литература, поэтому им необходимо предварительно овладеть достаточно хорошими знаниями о каждом историческом документе, с которым

предстоит учебная исследовательская работа.

Важно также обратить внимание обучающихся на то, что, несмотря на различия методов анализа письменных исторических источников, существует, как известно, и сходство. Оно заключается в этапах их применения: после прочтения текста происходит отбор нужной по теме исследования информации и ее группировка по частным вопросам, далее следует ее интерпретация, на основе которой и формулируются выводы.

Для формирования навыков отбора сведений по определенной теме целесообразно уже на первых учебных занятиях давать студентам задания найти в письменном источнике ответы на конкретные вопросы преподавателя или, наоборот, самостоятельно сформулировать вопросы, ответы на которые содержатся в изучаемом тексте.

Развитию навыков группировки информации источника может служить задание составить план устного или письменного ответа по определенной теме. Подобное задание позволит студентам научиться продумывать последовательность своего изложения, логично раскрывать обсуждаемый вопрос, избегая повторов. Первые попытки составления плана ответа на основе изучаемого текста необходимо осуществлять непосредственно на учебных занятиях под руководством преподавателя. Важно, чтобы обучающиеся поняли то, что, во-первых, план ответа разрабатывается на основе всех сведений, которые есть в источнике по изучаемой теме; а во-вторых, если сначала составлен план, а потом осуществляется поиск сведений в источнике, то

часть сведений может быть оставлена без внимания, в результате чего тема не будет раскрыта в полном объеме, а выводы не будут убедительными. Большое значение для развития этих навыков имеет коллективное обсуждение на практическом занятии планов ответов, разработанных разными студентами по одной и той же теме. Оно позволит каждому обучающемуся понять достоинства и недостатки собственного варианта плана, а также, оценивая результаты работы другого студента, попытаться задуматься над изучаемой темой под иным, новым для себя углом зрения. Безусловно, развивающий эффект таких методических приемов проявится лишь в случае их регулярного использования на учебных занятиях.

Второй этап анализа письменного источника – интерпретация сведений – вызывает у студентов серьезные затруднения. Как правило, в ходе подготовки устного сообщения или письменной работы они его вовсе игнорируют, ограничившись сбором и группировкой информации и выводами. Однако именно этот этап анализа источника делает заключения исследователя понятными для слушателей или читателей, с одной стороны, и порождает научные споры, с другой. Интерпретация сведений источника возможна при хорошем знании студентом основных фактов, а также различных точек зрения исследователей по изучаемой теме и об анализируемом тексте. Для приобретения таких знаний обучающимся необходимо тщательно изучать научную литературу и представлять на практических занятиях краткие сообщения или развернутые доклады по источниковедческой и историографической проблематике, уделяя

пристальное внимание тому, как именно исследователи истолковывают сведения, содержащиеся в историческом документе, как они аргументируют свою позицию по изучаемому вопросу. Другим способом формирования у студентов навыков интерпретации текста является их совместная с преподавателем работа на практическом занятии, предполагающая чтение фрагмента исторического документа, пересказ его содержания и истолкование прочитанного в рамках групповой дискуссии. Эффективность данного методического приема достигается лишь в том случае, если преподаватель подобрал для этой формы коллективной работы небольшой, но весьма информативный текст или отрывок из объемного письменного источника, который позволяет обсудить с обучающимися несколько частных вопросов по изучаемой теме.

При формулировании выводов необходимо обратить внимание студентов на несколько важных моментов. Во-первых, их обобщения приобретут самостоятельный характер лишь в том случае, когда отбор сведений из источника, их группировку и интерпретацию они осуществили сами, а не заимствовали из научных работ. Во-вторых, выводы будут убедительными, если из источника были отобраны все сведения по изучаемой теме, а не их часть. Наконец, обобщение становится логичным и осмысленным, если отбор сведений и их интерпретация были осуществлены не просто по конкретной теме, а для ответа на определенный исследовательский вопрос, тогда вывод становится ответом на него.

Одним из серьезных и, к сожалению, весьма часто встречающимся в

процессе обучения недостатком студенческих исследований является некритичное отношение к сведениям источника, когда студент, оказавшись под влиянием точки зрения автора изучаемого произведения, сводит собственный анализ лишь к ее пересказу. Формированию критического отношения к содержанию анализируемого нарративного источника могут способствовать различные методические приемы и задания.

Прежде всего необходимо на практических занятиях обсуждать со студентами источниковедческую характеристику письменных источников, обращая их внимание на то, что сведения об авторе, время и цель создания произведения, его социальная ориентированность, степень сохранности оказывают значительное влияние на информативность документа и характер имеющихся в нем сведений (их точность или

ошибочность, правдивость, правдоподобность, сомнительность, объективность и т. п.). Кроме того, на учебных занятиях или в качестве самостоятельной работы студентов в ходе их подготовки к ним целесообразно давать задания, которые позволят обучающимся научиться отделять факты, имеющиеся в нарративном источнике, от личного отношения к ним его автора. Для этого студентам необходимо найти в изучаемом произведении фразы, словосочетания, отдельные слова, показывающие оценку, которую его автор дает описываемым событиям, их месту, времени и участникам, конкретному историческому деятелю, предмету искусства и т. п. Можно на практическом занятии или в качестве самостоятельной подготовки к нему предложить обучающимся в процессе чтения нарративного источника заполнить таблицу:

Факт, имеющийся в источнике	Оценочное суждение автора источника по поводу этого факта

В аудиторное время необходимо обсудить вопрос об отношении автора произведения к излагаемым им фактам и поразмышлять о причинах, по которым он восхваляет или критикует то или иное событие, и о том, в какой степени можно согласиться с его мнением. Такое задание позволит сформировать у студентов представление о степени объективности / субъективности сведений письменного нарративного источника. Еще один важный методический прием, способствующий формированию у обучающихся крити-

ческого подхода к информации, – отработка на практических занятиях сравнения сведений разных источников, сопоставления в них не только излагаемых фактов, но и авторских оценок. При этом необходимо акцентировать внимание студентов на том, что сравнение как вид исследовательской деятельности состоит из двух частей – это выделение общих черт и характеристики отличий, возникновение которых можно попытаться объяснить, обратившись к сведениям об авторах анализируемых произведений, времени и

цели их создания, их социальной ориентированности.

Формы проведения практических занятий с изложенными выше заданиями могут быть различными. Для вовлечения в их выполнение большого числа студентов, повышения их интереса к исследовательской работе, а

также для контроля процесса формирования у них аналитических навыков целесообразно использовать не только выступления обучающихся с развернутым ответом на вопрос преподавателя, но и такие интерактивные методы, как анализ конкретной ситуации и групповая дискуссия.

Литература

1. Арефьева С. А., Арефьева О. В. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 4 (32). С. 9 – 13.
2. Боброва Н. А., Солодова Г. Г. Выпускная квалификационная работа как форма научно-исследовательской деятельности студентов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2009. № 1 (37). С. 31 – 36.
3. Демченко З. А. Концептуальные подходы к формированию ценностно-позитивного отношения студентов к научно-исследовательской деятельности. Архангельск : САФУ, 2014. 190 с.
4. Дроботушенко Е. В., Мясникова Г. В., Пряженникова М. В., Яремчук О. А. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении курса истории Древнего мира // Ученые записки ЗабГУ. 2013. № 6 (53). С. 78 – 82.
5. Калинина Т. В., Колясникова М. Б. Проблема высокой доли заимствований в научно-исследовательских работах современных студентов гуманитарного направления подготовки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 10. С. 91 – 95. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15353.htm> (дата обращения: 09.09.2023).
6. Куликов Ф. И. Опыт использования модульно-рейтинговой системы преподавания истории Древнего мира // Научный альманах. 2022. № 10-1 (96). С. 134 – 138. URL: <https://ukonf.com/na> (дата обращения: 09.09.2023).
7. Середенко П. В. Диагностика готовности студентов к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам // Преподаватель XXI век. 2007. № 4. С. 15 – 19.
8. Шульга Н. Н., Новосельцева С. Н., Михайлова И. Г. Направления активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2016. № 14 (235). Вып. 30. С. 174 – 178.

References

1. Aref'eva S. A., Aref'eva O. V. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo univer-siteta. 2018. T. 12. № 4 (32). S. 9 – 13.
2. Bobrova N. A., Solodova G. G. Vy`pusknaya kvalifikacionnaya rabota kak forma nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov // Vestnik Keme-rovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 1 (37). S. 31 – 36.
3. Demchenko Z. A. Konceptual'ny'e podxody` k formirovaniyu cennostno-pozitivnogo otnosheniya studentov k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'no-sti. Arxangel'sk : SAFU, 2014. 190 s.
4. Drobotushenko E. V., Myasnikova G. V., Pryazhennikova M. V., Yaremchuk O. A. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti studentov pri izuchenii kursa istorii Drevnego mira // Ucheny'e zapiski ZabGU. 2013. № 6 (53). S. 78 – 82.
5. Kalinina T. V., Kolyasnikova M. B. Problema vy`sokoj doli zaimstvovanij v nauchno-issledovatel'skix rabotax sovremenny`x studentov gumanitarnogo napravleniya podgotovki // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». 2015. № 10. S. 91 – 95. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15353.htm> (data obrashheniya: 09.09.2023).
6. Kulikov F. I. Opy`t ispol'zovaniya modul'no-rejtingovoj sistemy` prepodavaniya istorii Drevnego mira // Nauchny`j al'manax. 2022. № 10-1 (96). S. 134 – 138. URL: <https://ukonf.com/na> (data obrashheniya: 09.09.2023).
7. Seredenko P. V. Diagnostika gotovnosti studentov k obucheniyu shkol'nikov issledovatel'skim umeniyam i navy`kam // Prepodavatel` XXI vek. 2007. № 4. S. 15 – 19.
8. Shul'ga N. N., Novosel'ceva S. N., Mixajlova I. G. Napravleniya aktivizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov vuzov // Nauchny'e vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Gumanitar-ny'e nauki. 2016. № 14 (235). Vy`p. 30. S. 174 – 178.

S. S. Demina

DEVELOPING THE FIRST-YEAR STUDENTS SKILLS OF ANALYZING HISTORICAL SOURCES IN

To form the own opinion about various historical events and their participants, the student needs to be able to analyze sources and critically treat their information. The article describes methodological techniques that allow developing these skills of first-year students. The author pays special attention to the analysis of narrative sources.

Key words: *teaching in higher school, teaching of history, teaching methods, analysis of historical sources, skills of analyzing historical sources.*

А. С. Юров, А. М. Андросов, В. М. Блаженнов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ, ПРОХОДЯЩИХ ОБУЧЕНИЕ ПО ПРОГРАММАМ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрен потенциал военно-прикладных упражнений, использование которых в ходе изучения учебной дисциплины «Физическая культура (элективный курс)» студентами военных учебных центров образовательных организаций высшего образования России способствовало бы развитию у студентов необходимых профессионально значимых психологических качеств.

Ключевые слова: физическая культура, студент, военнослужащий, психология, военный учебный центр, военно-прикладной навик, воля, психологическая подготовка.

Мировая обстановка и существующие геополитические реалии, в которых России приходится отстаивать свои национальные интересы, по многим направлениям носят агрессивный характер. От решений, принимаемых руководством страны сегодня, во многом будет зависеть благосостояние ее народа в будущем. Бывшие «западные партнёры» в открытую признают, что на протяжении многих лет обманывали надежды России на справедливое и взаимовыгодное существование. В последнее время главы некоторых западных государств позволяют себе резкие высказывания о будущем России, не скрывая желают нашей Родине разрушения, разобщенности и экономического краха.

Ярчайшим примером борьбы России за свой суверенитет и национальное благосостояние является участие

Вооружённых Сил Российской Федерации (далее – ВС РФ) в специальной военной операции (далее – СВО) на Украине.

Анализ бесед, проведенных непосредственно со специалистами службы психологической поддержки МО РФ с участниками СВО, показал, что выполнение специальных боевых задач на переднем рубеже, огневой контакт с противником, территориальная расположенность в зоне интенсивного применения противником средств воздушной разведки – беспилотных летательных аппаратов (далее – БПЛА), применение БПЛА со средствами поражения приводят к истощению нервной системы военнослужащих в короткие сроки, нервным срывам и неврозам.

В сложившейся ситуации необходимо напомнить, что СВО проходит на фоне активной фазы реформы военного

образования, которая нашла свое отражение в сокращении количества военных образовательных организаций высшего образования (военных училищ, военных академий, университетов), это подтверждается материалами, размещенными в открытых источниках [13].

В период с 2008 по 2022 год руководством страны был принят ряд решений, который способствовал поэтапному развитию системы военной подготовки в образовательных организациях высшего образования. При университетах активно стали формироваться военные учебные центры (далее – ВУЦ), в которых студенты могли пройти обучение по программам военной подготовки офицеров, сержантов и солдат. Сделано это было с целью нивелирования сокращения количества кадровых выпускников вузов МО РФ [7, с. 176; 11, с. 24].

На представленной ниже диаграмме наглядно видно соотношение

числа военных вузов МО РФ и ВУЦ гражданских вузов на текущий момент. Принимая во внимание характер всего происходящего, на передний план задач военной подготовки студентов ВУЦ – граждан своей страны, готовых в любой момент встать в строй и заменить кадровых выпускников военных вузов МО РФ, выходят такие вопросы психологической подготовки молодых специалистов, как воспитание и развитие профессионально значимых психологических качеств (рис. 1) [7, с. 179].

К большому сожалению, в последнее время контингент обучающихся, поступающих в ВУЦ, сильно изменился. Современные молодые люди зачастую пренебрегают суточной двигательной активностью, ведут гиподинамический образ жизни, что способствует приобретению лишнего веса и сопутствующему ухудшению здоровья [11, с. 3].

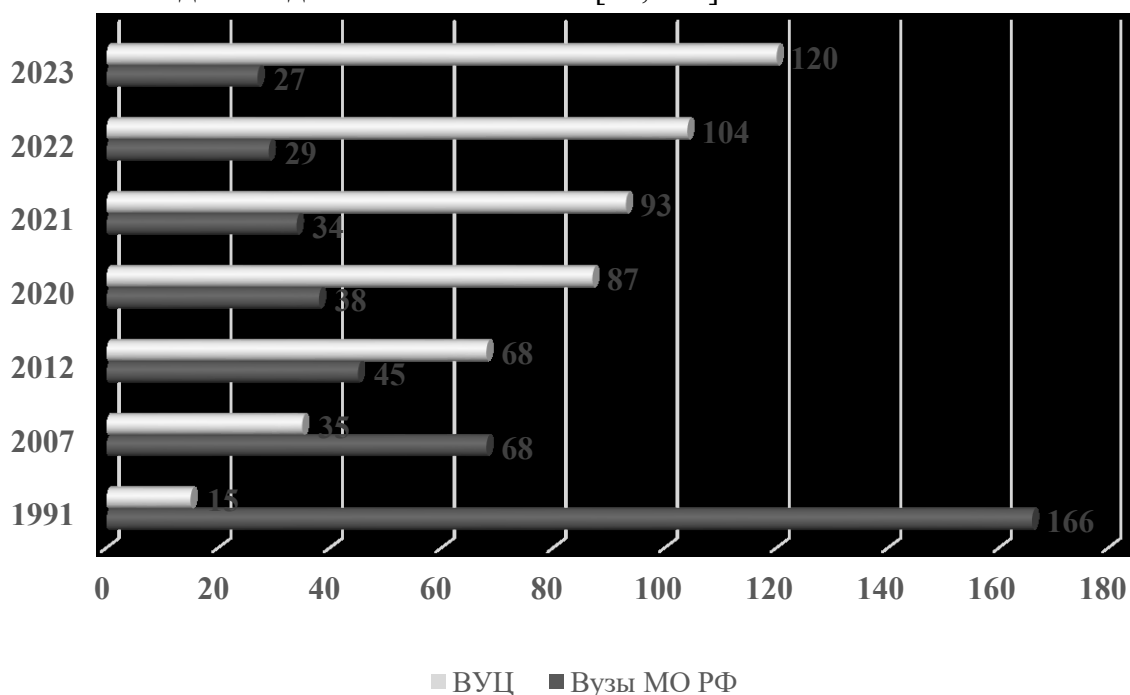


Рис. 1. Сравнительная характеристика изменения числа вузов МО РФ и количества ВУЦ гражданских вузов России

Наряду с вышеупомянутым «маркером» современной молодежи усугубляет ситуацию негативное влияние социальных сетей, как следствие уровень развития у сегодняшних обучающихся ВУЦ таких психологических качеств, как самообладание, смелость, решительность и воля, мягко говоря, не соответствует уровню, который помогает военнослужащим ВС РФ эффективно выполнять профессиональные задачи в повседневной и боевой обстановке.

Таким образом, именно научно-педагогическому составу образовательных организаций высшего образования России отводится основная роль по формированию и развитию вышеперечисленных качеств у потенциальных защитников Родины.

Ввиду того что основная цель обучения студентов по программам военной подготовки в ВУЦ гражданских вузов – это подготовка квалифицированных специалистов для покрытия мобилизационной потребности в случае начала крупномасштабного вооруженного конфликта, то появляется необходимость провести определенные парал-

лели между образовательным процессом в военном вузе и образовательным процессом в ВУЦ гражданского вуза.

В образовательной организации высшего образования МО РФ в ходе повседневной деятельности правильно выстроенный процесс постановки задачи, всестороннего обеспечения ее выполнения, контроля выполнения, неотвратимости метода воспитания – принуждения является своего рода попутной психологической тренировкой кадрового офицера и осуществляется ежедневно на протяжении всего периода обучения. Ключевая отличительная особенность военно-педагогического процесса обучения курсантов в военном вузе МО РФ от образовательного процесса в гражданском вузе состоит в том, что в военном вузе образовательный процесс организован в условиях постоянной боевой готовности и направлен на его всестороннее обеспечение. Воспитание, обучение, психологическая подготовка курсантов построены таким образом, чтобы не снижалась боевая готовность учебных подразделений (рис. 2) [1, с. 124; 7, с. 180].

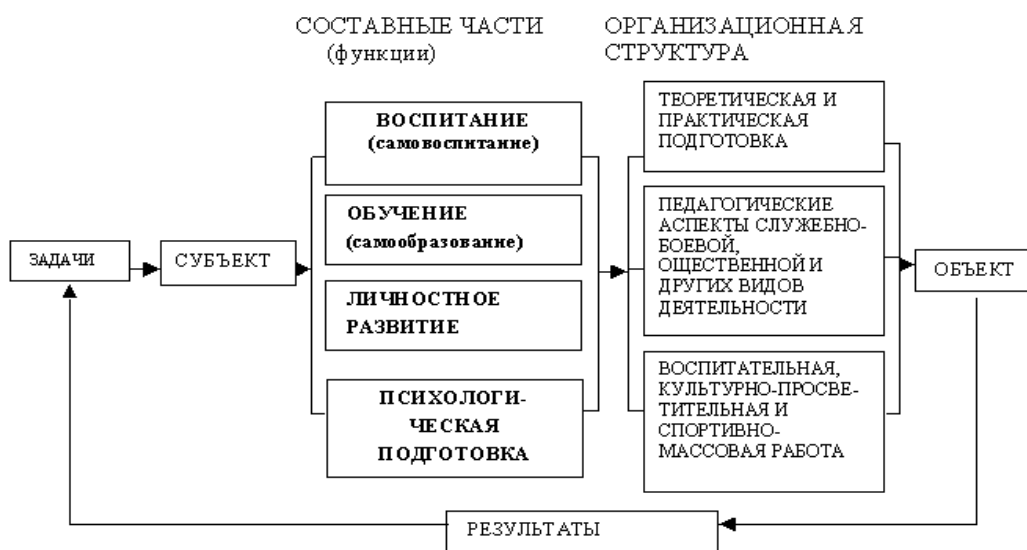


Рис. 2. Структура военно-педагогического процесса в военном вузе МО РФ

Немаловажную роль в воспитании и развитии психологических качеств курсантов вузов МО РФ играет кафедра физической подготовки. В требованиях руководящих документов Управления физической подготовки и спорта ВС РФ, в квалификационных требованиях органов военного управления к профессиональной подготовке выпускников военных вузов МО РФ, в учебных планах и программах учебной дисциплины «Физическая подготовка» не случайно определены к обязательному изучению разделы и темы, посвященные развитию и совершенствованию военно-прикладных навыков.

Основные упражнения в соответствии с Наставлением по физической подготовке в ВС РФ 2009 г. (далее – НФП 2009) для развития и совершенствования военно-прикладных навыков следующие:

упражнение № 26 – «Начальный комплекс приемов рукопашного боя»;

упражнение № 27 – «Общий комплекс приемов рукопашного боя»;

упражнение № 28 – «Специальный комплекс приемов рукопашного боя»;

упражнение № 39 – «Общее контрольное упражнение на единой полосе препятствий»;

упражнение № 48 – «Марш-бросок на 5 км»;

упражнение № 50 – «Бег на 3 км с метанием гранат и стрельбой»;

упражнение № 56 – «Марш на лыжах в составе подразделения на 10 км»;

упражнение № 56 – «Плавание в обмундировании с оружием» [9, с. 157].

Именно в процессе изучения, освоения и осознанного многоразового выполнения вышеперечисленных военно-прикладных упражнений курсантами

вузов МО РФ на учебно-тренировочных занятиях и в ходе спортивно-массовой работы, под неустанным контролем преподавательского состава кафедры физической подготовки, достигается тот кумулятивный эффект преодоления трудностей, который, в свою очередь, напрямую способствует формированию и совершенствованию психологических качеств, таких как смелость и решительность, настойчивость и упорство, самообладание и выдержка [3; 4, с. 123].

Многообразие педагогических сценариев развития ситуаций в повседневной деятельности, с которыми сталкиваются курсанты в процессе образовательной деятельности и которые требуют от них проявления психологических качеств, правильнее будет разделить на три самостоятельные группы, название которых можно сформулировать следующим образом:

– восстановление дефицита побуждения к эффективным учебным действиям при отсутствии их достаточной мотивации;

– определение мотивов и целей действий, обеспечивающих проявление индивидуальных психологических способностей в полном объеме, в случае конфликта их с другими мотивами и целями действия;

– произвольная саморегуляция операций психических процессов в адекватную выполняемой деятельности систему [2, с. 98]

Другими словами, курсанты вузов МО РФ в повседневной деятельности, в ходе учебных занятий, круглосуточно и ежедневно включены в систему, которая требует от них постоян-

ного проявления волевых качеств, психологической саморегуляции и психической устойчивости, правильного целеполагания, расставления приоритетов в важности выполняемых задач, к которым относятся несение службы в суточном наряде, несение караульной службы с боевым оружием, освоение достаточно сложной образовательной программы военного вуза, преодоление бытовых тягот военной службы, нахождение в относительно замкнутой организации с ограничением выхода за территорию – все это на фоне применения командирами и педагогами методов принуждения.

Такая система попутной психологической подготовки исключена из обучения студентов в гражданском вузе и в ВУЦ при вузе ввиду непродолжительности занятий.

Процесс обучения по программам военной подготовки студентов в ВУЦ вуза организован по принципу военного дня и неразрывно связан с освоением основной профессионально образовательной программы (далее – ОПОП). Иными словами, один раз в неделю обучающиеся с соблюдением правил ношения военной формы одежды прибывают в ВУЦ, где с ними с 8.35 до 17.25 проводят 6 часов занятий как по общевоенным, так и по военно-специальным дисциплинам, с соблюдением основных элементов распорядка дня, таких как утренний осмотр, развод на занятия, два часа обязательной самостоятельной подготовки, один час тренажа по строевой подготовке, контрольное вечернее построение, несение службы дежурным (дневальным) по кафедре, которые предназначены для того, чтобы у студента сформировался

определенный «багаж» знаний, умений и первоначальных навыков о прохождении военной службы [10, с. 12].

Вышеперечисленные мероприятия ввиду своей непродолжительности не в полной мере способствуют воспитанию и развитию психологических качеств будущих защитников Родины.

В теории физической культуры и спорта составной частью общей психологической подготовки является волевая подготовка, которая, в свою очередь, подразумевает воспитание, развитие и совершенствование морально-волевых сторон личности спортсмена, продолжающиеся в непрерывно в течение всей спортивной деятельности, включающие также формирование личностных качеств:

целеустремленности;
настойчивости и упорства;
решительности и смелости;
инициативности и самостоятельности;
самообладания и выдержки [5, с. 152].

Отечественный учёный-психолог, доктор педагогических наук, член-корреспондент отделения педагогики АПН РСФСР, основатель отрасли психологической науки – психологии спорта – Петр Антонович Рудик дает такое определение воли: «Воля – способность человека совершать преднамеренные действия, направленные на достижение поставленных целей, сознательно регулировать свою деятельность и управлять собственным поведением. Воля развивается и закаляется в процессе преодоления трудностей, возникающих на пути к цели» [6, с. 97].

Представляется, что в решении такой важной со всех сторон социально-

педагогической задачи, как воспитание и развитие психологических качеств у студентов, изъявивших желание пройти обучение по программам военной подготовки в ВУЦ и стать потенциальным кадровым резервом МО РФ, наибольшую пользу мог бы принести педагогический состав института (кафедры) физического воспитания и спорта.

Типовые программы учебной дисциплины «Физическая культура (физическое воспитание)» вузов страны, составленные на основе требований приказа Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 26 июля 1994 г. № 777 «Об организации процесса физического воспитания в высших учебных заведениях» незначительно отличаются друг от друга в своем содержательном компоненте и все они содержат в своей структуре раздел «Профессионально-прикладная физическая культура».

Изучение учебной дисциплины «Физическая культура (физическое воспитание)» в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы вуза призвано сформировать у обучающегося универсальную компетенцию 7 (далее – УК-7) – способность поддерживать должный уровень физической подготовки для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Что, в свою очередь, по сути сводится к привлечению студентов к ведению здорового образа жизни, попыткам мотивировать обучающихся вузов соблюдать суточный объём двигательной активности в соответствии с возрастной категорией и группой здоровья.

Анализ рабочих учебных планов и программ дисциплины «Физическая культура (элективный курс)» в гражданских вузах России продемонстрировал, что наибольшее число академических часов для проведения практических занятий при изучении учебной дисциплины «Физическая культура (физическое воспитание)» выделено на «Элективный курс».

Само понятие «элективный» – от латинского *electus* – избранный (избирательный), в контексте образовательного процесса, в частности физического воспитания студентов, призвано актуализировать индивидуальный подход в педагогическом процессе [8].

При посещении элективных занятий студенту разрешено исходя из своих предпочтений или уже имеющегося двигательного опыта заниматься той двигательной деятельностью или посещать ту или иную спортивную секцию, которая ему «по душе», что, в свою очередь, слабо ориентировано на формирование профессионально значимых психологических качеств личности будущего потенциального военнослужащего ВС РФ.

В ситуации, когда постоянно происходит поиск эффективных педагогических методик, представляется возможным, что именно в часы элективных учебно-тренировочных занятий со студентами, решившими пройти дополнительное обучение по программам военной подготовки в ВУЦ, научно-педагогический состав института (кафедры) физической культуры и спорта гражданского вуза мог бы использовать арсенал упражнений из разделов НФП 2009: «Рукопашный бой», «Единая полоса препятствий» (фрагментарно),

«Военно-прикладное плавание», «Ускоренное передвижение в обмундировании». Цель вышеперечисленных упражнений – развитие общей и специальной выносливости, овладение военно-прикладными навыками, формирование психоэмоциональной устойчивости к специфическим условиям профессиональной деятельности, обогащение «арсенала» знаний и умений студентов. Используя военно-прикладные упражнения в ходе практических занятий, преподавательский состав мог бы создавать необходимые педагогические ситуации, в ходе которых обучающиеся вынуждены были бы проявлять свои волевые качества, смелость и решительность на полосе препятствий и при выполнении приемов рукопашного боя, настойчивость и упорство в преодолении утомляемости, самообладание и выдержку при плавании в обмундировании.

Анализ большого количества научных трудов отечественных спортивных специалистов МО РФ показал наличие достаточно большого количества апробированных методик, доказывающих эффективность использования военно-прикладных упражнений с целью воспитания, развития и совершенствования психологических качеств военнослужащих и сотрудников силовых

структур. Сегодня как никогда эти методики и модели программ подготовки могли бы быть востребованы, нужно только иметь желание их применить в образовательном процессе студентов ВУЦ гражданских вузов [3, с. 245; 4, с. 255].

Неудовлетворительное положение дел по решению проблем психологической подготовки студентов ВУЦ образовательных организаций высшего образования России в сегодняшнее непростое время не устраивает органы военного управления, которые являются заказчиками выпускников ВУЦ.

На основе вышеизложенного аналитического материала представляется возможным провести корректировку учебных планов и программ в части, касающейся профессионально-прикладного раздела учебной дисциплины «Физическая культура (элективный курс)», с целью использования в нем военно-прикладных упражнений. Это должно сыграть ключевую роль в развитии и совершенствовании психологических качеств личности молодого гражданина и студента ВУЦ – защитника Родины и помочь ему при необходимости эффективно выполнять задачи военного-прикладного характера в сложное для страны время.

Литература

1. Ефремов О. Ю. Военная педагогика : учебник. СПб. : ВАС, 2007. 500 с.
2. Ефремов О. Ю. Психология человека : учеб. пособие. СПб. : ВАС, 2014. 306 с.
3. Батулин А. Е. Развитие личностных свойств и физических качеств при обучении военнотружущих рукопашному бою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Батулин Алексей Евгеньевич ; Воен. ин-т физ. культуры. СПб., 2006. 206 с.
4. Крылов А. И. Психотрифическая подготовка студентов вузов России, обучающихся на военных кафедрах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Крылов Андрей Иванович ; ГАФК им. П. Ф. Лесгафта. СПб., 2004. 341 с.

5. Пуни А. Ц. Некоторые вопросы теории воли и волевой подготовки в спорте // Психология и современный спорт : сб. науч. тр. М. : Физкультура и спорт, 1973. С. 144 – 162.
6. Рудик П. А. Психология. М. : ФиС, 1987. 287 с.
7. Юров А. С. Система военной подготовки студентов образовательных организаций высшего образования России в современных реалиях. Развитие военной педагогики в XXI веке : материалы X Межвуз. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Костарева, И. И. Соколовой, Н. В. Ершова. СПб. : ВАС, 2023. 494 с.
8. Большой словарь иностранных слов. М. : ИДДК, 2007.
9. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 21 апреля 2009 г. № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации». М., 2009. 158 с.
10. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 26 сентября 2020 г. № 400 «Об определении Порядка приема и обучения граждан Российской Федерации в военных учебных центрах при федеральных государственных образовательных организациях высшего образования». М., 2020. 55 с.
11. Развитие системы военной подготовки студентов (2013 – 2021 гг.) / под общ. ред. В. П. Горемыкина. М. : Гл. упр. кадров Мин-ва обороны Российской Федерации, 2021. 32 с.
12. Заболеваемость ожирением среди подростков выросла в шесть раз. РИА Новости. 13.02.2023 г. НМИЦ Эндокринологии. URL: <https://www.institut-immunologii.ru/ozhir/imt.php> [https://ria.ru/20230213/ozhirenie1851251443.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop] (дата обращения: 12.08.2023).
13. Переизбыток офицерских кадров: как разрушали высшее военное образование России. Военное обозрение. 06.10.2022 г. URL: <https://topwar.ru/202900-pereizbytok-oficerskih-kadrov-kak-razrushali-vysshee-voennoe-obrazovanie-rossii.html?ysclid=lwjmdqkidxb686792097> (дата обращения: 12.08.2023).

References

1. Efremov O. Yu. Voennaya pedagogika : uchebnik. SPb. : VAS, 2007. 500 s.
2. Efremov O. Yu. Psixologiya cheloveka : ucheb. posobie. SPb. : VAS, 2014. 306 s.
3. Baturin A. E. Razvitie lichnostny`x svoystv i fizicheskix kachestv pri obuchenii voennosluzhashhix rukopashnomu boyu : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Baturin Aleksej Evgen`evich ; Voen. in-t fiz. kul`tury`. SPb., 2006. 206 s.
4. Kry`lov A. I. Psixofizicheskaya podgotovka studentov vuzov Rossii, obuchayushixsya na voenny`x kafedrax : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Kry`lov Andrej Ivanovich ; GAFK im. P. F. Lesgafta. SPb., 2004. 341 s.
5. Puni A. Cz. Nekotory`e voprosy` teorii voli i volevoj podgotovki v sporte // Psixologiya i sovremenny`j sport : sb. nauch. tr. M. : Fizkul`tura i sport, 1973. S. 144 – 162.
6. Rudik P. A. Psixologiya. M. : FiS, 1987. 287 s.

7. Yurov A. S. Sistema voennoj podgotovki studentov obrazovatel'ny'x organizacij vy'sshego obrazovaniya Rossii v sovremenny'x realiyax. Razvitie voennoj pedagogiki v XXI veke : materialy' X Mezhvuz. nauch.-prakt. konf. / pod red. S. V. Kostareva, I. I. Sokolovoj, N. V. Ershova. SPb. : VAS, 2023. 494 s.
8. Bol'shoj slovar' inostranny'x slov. M. : IDDK, 2007.
9. Prikaz Ministra oborony' Rossijskoj Federacii ot 21 aprelya 2009 g. № 200 «Ob utverzhdenii Nastavleniya po fizicheskoy podgotovke v Vooruzhen-ny'x Silax Rossijskoj Federacii». M., 2009. 158 s.
10. Prikaz Ministra oborony' Rossijskoj Federacii ot 26 sentyabrya 2020 g. № 400 «Ob opredelenii Poryadka priema i obucheniya grazhdan Rossijskoj Federacii v voenny'x uchebny'x centrax pri federal'ny'x gosudarstvenny'x obrazovatel'ny'x organizacijax vy'sshego obrazovaniya». M., 2020. 55 s.
11. Razvitie sistemy' voennoj podgotovki studentov (2013 – 2021 gg.) / pod obshh. red. V. P. Goremy'kina. M. : Gl. upr. kadrov Min-va oborony' Rossijskoj Federacii, 2021. 32 s.
12. Zabolevaemost' ozhireniem sredi podrostkov vy'rosla v shest' raz. RIA Novosti. 13.02.2023 g. NMICz E'ndokrinologii. URL: <https://www.institut-immunologii.ru/ozhir/imt.php> https://ria.ru/20230213/ozhirenie1851251443.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (data obrashheniya: 12.08.2023).
13. Pereizby'tok officerskix kadrov: kak razrushali vy'sshee voennoe obrazovanie Rossii. Voennoe obozrenie. 06.10.2022 g. URL: <https://topwar.ru/202900-pereizbytok-officerskih-kadrov-kak-razrushali-vysshee-voennoe-obrazovanie-rossii.html?ysclid=lwjmdqkidb686792097> (data obrashheniya: 12.08.2023).

A. S. Yurov, A. M. Androsov, B. M. Blazhenov

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF PHYSICAL EDUCATION OF PREPARATION OF STUDENTS STUDYING IN MILITARY TRAINING CENTERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION

The article examines the potential of military-applied exercises, the use of which, during the study of the academic discipline “Physical Culture (Elective Course)” by students of military training centers of educational organizations of higher education in Russia, would contribute to the development of the necessary professionally significant psychological qualities in students.

Key words: *Physical Culture, student, soldier, psychology, military training center, military applied skill, psychological preparation.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923

В. Ф. Прокопцева, Н. В. Маркина, З. Д. Мохова, Е. С. Первухина

СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ И РЕГУЛЯТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ВОСЬМИКЛАССНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

Актуальность задана поиском ценностно-смысловых и регулятивных особенностей личности учащихся – восьмиклассников в контексте профильного обучения. Данный возраст порождает наибольшие трудности у учителей-предметников. Процессуальные и личностные параметры саморегуляции и категории системы жизненных смыслов восьмиклассников провели через сравнительный и корреляционный анализ. Ученики общеобразовательных классов более склонны осознанно программировать свои действия и для них более значимы «статусные смыслы», «экзистенциальные смыслы» более значимы для учащихся профильных классов. Корреляционная плеяда параметров профильных классов имеет большее количество связей.

Ключевые слова: *система жизненных смыслов, саморегуляция, регулятивные особенности, профильное обучение.*

Введение. Изучая вопрос профильного обучения, Н. В. Маркина отмечает, что изначально фундаментом такого обучения были знания о психологических механизмах, а также условиях и закономерностях развития творческого (проблемного), предметного и в целом научного мышления учащихся, которые проявляли академическую и/или общую одаренность [12, с. 31]. В дальнейшем в центре внимания оказались, с одной стороны, профессиональная ориентация учащихся (в контексте психологических аспектов этого процесса), с другой – особенности предпрофильной подготовки. При этом особенности ценностно-смысловой и

регулятивной сфер личности учащихся профильных классов подросткового возраста изучены не в полной мере.

Ценностно-смысловая сфера, играющая одну из ведущих ролей в жизнедеятельности личности, активно изучается в отечественной и зарубежной психологии (Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, М. Рокич, Ш. Шварц и другие) [6; 10; 18; 19]. И. В. Абакумова, анализируя различные подходы к определению ценностно-смысловой сферы личности, отмечает, что большинство исследователей считают, что именно эта сфера направляет всю жизнедеятельность человека, и, соответственно, является центральным образованием его

личности. [1, с. 52]. И. П. Шапенковой установлено, что в различных исследованиях ценностно-смысловая сфера непосредственно связана с другими сферами: эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной и когнитивной; также ученых интересуют системообразующая и регулятивная функции ценностно-смысловой сферы [16, с. 8].

В своем исследовании Л. А. Милованова делает вывод о том, что в основе дифференциации по содержанию профиля обучения лежит большая значимость личностного, субъективного смысла перед смыслом информационным. Таким образом, в профильном обучении развитие личности происходит через самоутверждение и самоактуализацию, с помощью смещения акцента при решении учебных задач на решение конкретных жизненных проблем [13, с. 256 – 257]. Для подрастающего поколения необходимо наполнить образ успешного человека духовно-нравственными характеристиками. И. В. Арендачук доказано, что такая форма активности молодежи (15 – 25 лет), как образовательно-развивающая, наиболее зависит от ценностно-смысловых факторов, при этом ее повышение обусловлено положительным влиянием характеристик экзистенциальной исполненности жизни, смысло-жизненной, жизненной и ценностной ориентации и непосредственно такими ценностями, как «познание нового о мире, природе, человеке» и «высокий социальный статус и управление людьми» [2, с. 351, 354].

В психологии, как отмечает Е. В. Литошенко, понятие «саморегуляция

личности» в целом связано с психологическими механизмами таких «особых» действий человека, в основе которых лежат не желания, а возможности разумного индивидуального решения об их целенаправленном осуществлении [11, с. 394]. Применительно к конкретным сферам деятельности понятие может трансформироваться. Так в работе А. В. Зобкова можно найти определение саморегуляции учебной деятельности, под которой автор понимает сложную деятельность самого обучающегося, определяемую совокупностью внутренних условий (мотивов, самооценки, качеств личности и др.), «структурная организация и сформированность которых определяет как успешность самой учебной деятельности, так и успешность адаптации личности к меняющимся условиям социальной сферы в процессе обучения» [7, с. 12].

Обучающиеся профильных классов обладают рядом особенностей. Главной из них, по мнению В. С. Неумывакина, становится то, что учение превращается в значимый этап не только личностного, но и профессионального развития, существенным компонентом которого и является способность к саморегуляции. Важнейшее же условие развития саморегуляции учащихся Виктор Сергеевич видит в предоставлении им возможности выбора в отношении собственной жизни [15, с. 195]. Таким образом, сфера саморегуляции может значительно сужаться, если управление учебной деятельностью ученика осуществляется извне (социальная и образовательная среда). Соответственно, выбор, который осуществляет подросток, является признаком, условием и инструментом развития.

Лонгитюдное исследование И. Н. Бондаренко, И. Ю. Цыганова, В. И. Моросановой показало, что развитие осознанной саморегуляции в средней школе может помочь компенсировать те негативные тенденции падения познавательной активности, которые возникают у учеников старших классов [4, с. 219]. Выявлено, что для успешного поддержания познавательной активности и вовлеченности в старшей школе, важно достичь максимального уровня их развития в 8-м классе, за год до ОГЭ. В других работах результаты, полученные И. Н. Бондаренко, Т. Г. Фоминой, В. И. Моросановой, демонстрируют, что личностные, мотивационные и когнитивные особенности учащихся, дифференцированных по уровню развития осознанной саморегуляции учебной деятельности, отличаются. Различен также и уровень сформированности языковых компетенций. По мнению авторов, осознанная саморегуляция учебной деятельности представляет собой метаресурс, включающий универсальные и специальные компетенции обучающихся осознанно и самостоятельно выдвигать учебные цели и управлять их достижением [3, с. 109 – 110].

Методология исследования. Исследование опирается на методологические положения системно-деятельностного и субъектно-ресурсного подходов в контексте развития потенциала личности учащихся профильных классов. Исследование основывается на концепции осознанной саморегуляции поведения (В. И. Моросанова) и взглядах на сложноорганизованную систему

смыслов человеческой жизни (В. Ю. Котляков).

Основной акцент в представленной работе сделан на учащемся, которого мы видим субъектом учебной деятельности. В качестве объекта исследования обозначены ценностно-смысловые и регулятивные особенности личности учащихся восьмых классов. Предметом исследования является специфика ценностно-смысловых и регулятивных особенностей личности учащихся профильных и общеобразовательных восьмых классов.

Цель исследования: анализ специфики взаимосвязи ценностно-смысловых и регулятивных особенностей учащихся профильных и общеобразовательных классов в восьмых учебных параллелях.

Отметим, что выбор обозначенной учебной параллели не случаен. Восьмиклассники находятся на стыке младшего и старшего подросткового возраста. Они не требуют к себе столько внимания, как ученики более младших классов. Не став центром внимания, как готовящиеся к ОГЭ девятиклассники, восьмиклассники обычно не попадают в типичную выборку психологических исследований (5 – 7-е классы, 9 – 11-е классы).

Задачи исследования:

1. Провести сравнительный анализ процессуальных и личностных параметров саморегуляции, категорий системы жизненных смыслов между группами учащихся восьмой параллели профильных и общеобразовательных классов.

2. Выявить специфику взаимосвязей между параметрами саморегуляции и категориями системы жизненных смыслов в группах учащихся восьмой параллели профильных и общеобразовательных классов.

Методики и выборка исследования. Для изучения личностных ресурсов учащихся были выбраны следующие психодиагностические методики.

Методы сбора эмпирических данных:

1. Опросник «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова [9].

2. Опросник стилей саморегуляции В. И. Моросановой [14].

Методы математической статистики: методы описательной статистики, критерий Колмогорова – Смирнова. В первой серии осуществлен сравнительный анализ (t -критерий Стьюдента), во второй серии – корреляционный анализ (критерий Пирсона).

Исследование проводилось на базе МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска». Кроме собственно лицея в состав лицея входят, два структурных подразделения (филиала), расположенные в отдельных зданиях. Обучение в лицее ведется как по общеобразовательным программам, так и по разным профилям: физико-математическому, социально-гуманитарному, универсальному (химико-биологическому и математико-информационному). В выборку вошли учащиеся восьмой учеб-

ной параллели (100 человек): профильные классы – 50 человек и общеобразовательные классы – 50 человек.

Результаты и обсуждение. В первой серии осуществлен сравнительный анализ обозначенных выше показателей ценностно-смысловых и регулятивных особенностей учащихся восьмых параллелей профильных и общеобразовательных классов. Проверка нормальности распределения показателей с помощью критерия Колмогорова – Смирнова позволила выбрать для сравнительного анализа параметрический критерий – t -критерий Стьюдента.

Нами проанализированы:

– уровень саморегуляции как один из важных компонентов регулятивной сферы личности (опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»). Методика позволяет определить уровень по семи шкалам: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции;

– структура системы жизненных смыслов восьмиклассников как показатель ценностно-смысловых особенностей подростков (опросник В. Ю. Котлякова «Система жизненных смыслов»). В ней выделяется восемь категорий: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализации, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные.

Данные наглядно представлены в приведенных ниже табл. 1 и 2.

Таблица 1

Сравнение показателей саморегуляции учащихся восьмой параллели
профильных и общеобразовательных классов
(*t*-критерий Стьюдента)

Показатель саморегуляции (опросник В. И. Моросановой)	Средние значения показателей саморегуляции		Значение $t_{Эмп}$
	Учащиеся профильных классов ($n = 50$)	Учащиеся общеобразовательных классов ($n = 50$)	
Планирование	5,54	5,82	0,625
Моделирование	4,94	5,18	0,578
Программирование	5,54	6,16	1,991*
Оценивание результатов	5,36	5,62	0,822
Гибкость	6,06	6,06	0,000
Самостоятельность	5,76	6,02	0,599
Общий уровень саморегуляции	28,64	30,16	1,374

Примечания: * – различия значимы при $p \leq 0,05$; $t_{Критич} = 1,97$.

Как видно из табл. 1, различия по процессуальным и личностным шкалам саморегуляции между учащимися восьмой параллели профильных и общеобразовательных классов обнаружены на уровне тенденции лишь относительно одной шкалы – «программирование» ($t_{Эмп} = 1,991$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, можно предположить, что учащиеся профильных классов занимаются программированием своих действий не регулярно, а в зависимости от конкретной ситуации. Выбирая профиль обучения, они воспринимают его как четкий и прямой путь, некую программу своего развития, которая уже более-менее определена на ближайшее время ($X_{ср} = 5,54$). В то же время учащиеся общеобразовательных классов более склонны осознанно программировать свои действия, т. е. продумывать способы поведения для достижения намеченных целей, детализировать и своевременно корректировать разрабатываемые программы ($X_{ср} = 6,16$). Ве-

роятнее всего, учащиеся общеобразовательных классов еще не определились с выбором профессии, перед ними широкое поле возможностей, в котором нужно ориентироваться, выстраивать стратегии в зависимости от различных, подчас случайных факторов.

Для оставшихся пяти параметров саморегуляции, а также общего уровня саморегуляции зафиксировано отсутствие различий в сравниваемых группах ($t_{Эмп} > t_{Критич}$). Более того, они находятся в зоне средних значений. Для подростков как общеобразовательных, так и профильных классов проявление таких параметров, как планирование, моделирование, оценка результатов, а также показателей развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности – ситуативно. Иными словами, такой ученик может демонстрировать высокий уровень самоконтроля на одной контрольной, на следующей неожиданно может начать

нервничать и переживать. Это в целом характерно для данного возраста.

Сравнение категорий системы жизненных смыслов восьмиклассников профильных и общеобразовательных классов также проводилось с помощью

t -критерия Стьюдента. Стоит уточнить, что шкалы в опроснике В. Ю. Котлякова «Система жизненных смыслов» являются обратными, т. е. чем выше баллы, тем ниже значимость параметра.

Таблица 2

Сравнение категорий жизненных смыслов учащихся восьмой параллели профильных и общеобразовательных классов (t -критерий Стьюдента)

Категория жизненных смыслов (опросник В. Ю. Котлякова)	Средние значения категорий жизненных смыслов		Значение $t_{\text{Эмп}}$
	Учащиеся профильных классов ($n = 50$)	Учащиеся общеобразовательных классов ($n = 50$)	
Альтруистические	15,28	15,38	0,107
Экзистенциальные	10,20	12,74	3,568**
Гедонистические	12,26	12,26	0,000
Самореализации	11,56	11,22	-0,420
Статусные	13,58	11,80	-2,037*
Коммуникативные	13,86	13,34	-0,741
Семейные	16,44	16,12	-0,343
Когнитивные	14,82	15,14	0,430

Примечания: * – различия значимы при $p \leq 0,05$; $t_{\text{Критич}} = 1,97$, ** – различия значимы при $p \leq 0,01$; $t_{\text{Критич}} = 2,63$.

Как видно из табл. 2, значимые различия в структуре жизненных смыслов у восьмиклассников профильных и общеобразовательных классов обнаружены по категории «экзистенциальные смыслы» ($t_{\text{Эмп}} = 3,568$ при $p \leq 0,01$), а различия на уровне тенденции – «статусные смыслы» ($t_{\text{Эмп}} = -2,037$ при $p \leq 0,05$). При этом, «экзистенциальные смыслы» более значимы для учащихся профильных классов ($X_{\text{ср}} = 12,74$ и $X_{\text{ср}} = 10,20$), а «статусные смыслы» – общеобразовательных классов ($X_{\text{ср}} = 13,58$ и $X_{\text{ср}} = 11,80$). Выявлен-

ную закономерность относительно категории «экзистенциальные смыслы» можно проинтерпретировать следующим образом.

Восьмиклассники профильных классов придают ценность самому проживанию жизни, свободе выбора. Они находятся на стыке возрастных периодов, в ожидании важного события – перехода в девятый класс и сдачи первых экзаменов. Накопленный определенный опыт (как отрицательный, так и положительный), трансформируясь, приводит к качественным личностным из-

менениям у подростков. Образно говоря, они находятся в эпицентре формирования нового периода жизни. Естественно, что в такой ситуации появляются вопросы: в чем смысл моей жизни? Зачем я живу? и др. Значимость для учащихся профильных классов экзистенциальных смыслов перекликается с работой О. М. Исаевой. Она определяет выбор профильного обучения как первый реальный личностный выбор: ученик проходит через процесс разрешения некоторой неопределенности, которая возникает в значимой жизненной ситуации, и достигает результата осознанно прорабатывая альтернативы, а также принимая ответственность за последствия своих решений [8, с. 8]. Е. Ю. Борисенко также отмечает, что для личностного развития учащихся нужна «экзистенциальная направленность» – стремление быть субъектом своего жизнетворчества [5, с. 3]. Таким образом, профильное обучение направлено на углубленное изучение предметов и реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. Оно может стать и тем образовательным пространством, которое способствует становлению экзистенциальной направленности школьников.

В то же время для учащихся общеобразовательных классов более значимой является потребность занимать значимое положение в социуме, делать вклад в карьеру, быть успешными и признанными окружающими. Для них важен социальный статус в любом его проявлении. Но не всегда уровень притязаний подтверждается способностями, такими как умение хорошо учиться, делать ответственный выбор,

достигать поставленных целей. Интересен вопрос: что же, собственно, представляет собой успешность в образовательном процессе в зависимости от условий обучения? и какие предикторы/факторы/ресурсы позволяют учащимся добиваться успеха? Мы продолжим исследования в данном направлении и отразим результаты в следующих статьях.

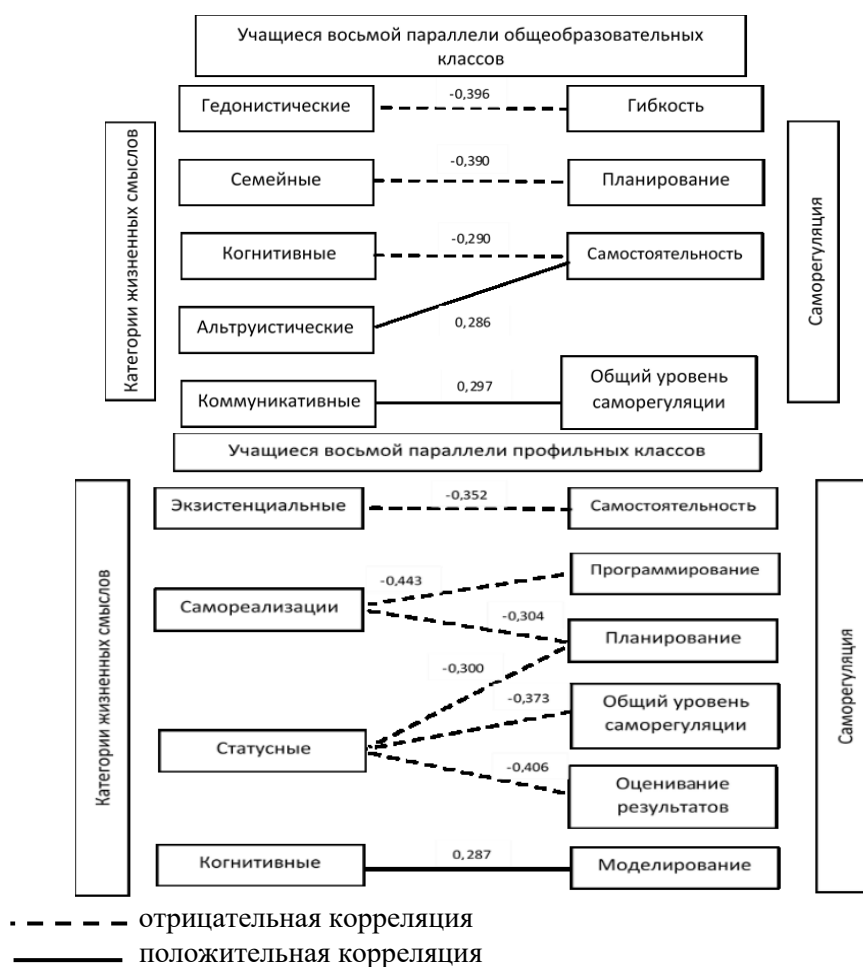
Результаты, которые были получены при сравнительном анализе значимости смысловых категорий у восьмиклассников обеих групп, также могут быть интересны. Сравнивая между собой усредненные ранги смысловых категорий, мы можем судить не только о том, как глубоко трансформируется ценностно-смысловая сфера под воздействием социальных воздействий, но и об особенностях в сфере смысловых предпочтений, характерных для подросткового возраста. Ведущими смыслами у учащихся профильных классов являются экзистенциальные (10,20) и самореализации (11,56), а у учащихся общеобразовательных классов – самореализации (11,22) и статусные (11,80). Из полученных данных видно, что для обеих групп на данном этапе важна самореализация как необходимость реализовать все свои способности и возможности, совершенствовать свою личность и отношения с окружающим миром. Однако можно предположить, что у учащихся профильных классов самореализация в большей степени направлена на экзистенциальные категории: творческую активность, радость жизни, понимание свободы и ответственности, осознанности целеполагания. У учащихся общеобразовательных классов

самореализация идет рука об руку с желанием достичь определенного статуса.

При этом стоит отметить, что у представителей обеих групп наиболее игнорируемыми являются альтруистические и семейные смыслы, в основе которых лежит потребность человека бескорыстно помогать другим, в том числе членам своей семьи, желание быть частью жизни своих родных и близких, передавать семейные традиции из поколения в поколение. Сопоставление полученных данных с результатами исследований А. Ю. Швацкого, подтверждает его мнение о том, что современные старшеклассники больше ценят собственные интересы, а

в структуре их жизненных приоритетов фиксируется переход от направленности на самоутверждение и альтруистические ценности к направленности на деловую активность и прагматические ценности [17, с. 91].

Во второй серии исследования нами изучены взаимосвязи параметров саморегуляции поведения и категорий системы жизненных смыслов у восьмиклассников профильных классов и общеобразовательных классов. Так как данные по выборкам соответствуют нормальному распределению, нами использовался критерий корреляции Пирсона. Результаты представлены в виде корреляционных плеяд на рисунке.



Корреляционные плеяды между параметрами саморегуляции поведения и категориями системы жизненных смыслов у восьмиклассников профильных и общеобразовательных классов

Напоминаем, что шкалы опросника «Система жизненных смыслов» являются обратными, соответственно, отрицательная корреляция в данном случае будет означать, что увеличение одного параметра приводит не к уменьшению, а к увеличению другого.

У учащихся восьмых общеобразовательных классов в корреляционной плеяде связи в большинстве своем одномерные и только самостоятельность (личностный фактор саморегуляции) дает две корреляционные связи: с одной стороны, стимулируя потребность подростков познавать окружающую действительность, с другой – снижая значимость бескорыстного служения общему благу, пренебрегая собственной выгодой. В целом с повышением уровня индивидуальной саморегуляции у представителей данной группы снижается необходимость чувствовать свою нужность и причастность к жизни других людей. При этом потребность учащихся общеобразовательных классов получать удовольствие от жизни, наслаждаясь всем разнообразием эмоций и ощущений тем выше, чем лучше у них сформирована способность вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Потребность же заботиться о членах своей семьи напрямую зависит от уровня сформированности осознанного планирования деятельности.

Результаты корреляционного анализа у учащихся профильных классов показали, что корреляционная плеяда более богата, насыщена большим количеством корреляционных связей. При этом как отдельные категории жиз-

ненных смыслов, так и отдельные параметры саморегуляции порождают несколько корреляционных связей. Чем чаще самостоятельность выступает фактором саморегуляции подростка, тем в большей степени он готов руководствоваться теми смыслами, которые позволяют ему наполнить экзистенциальную исполненность каким-либо новым экзистенциальным опытом.

Обращает на себя внимание факт, что наибольшее количество корреляций в корреляционной плеяде представлено в категории «статусные смыслы» (поддержание, развитие, развертывание своего статуса, переход из более низкой статусной позиции в более высокую и т. д.). Эта категория связана с такими процессами саморегуляции, как планирование и оценивание результатов. Именно эта корреляционная плеяда наиболее чувствительна к суммарному показателю «общий уровень саморегуляции». Чем чаще подростки профильных классов обращаются к статусным смыслам как основаниям своего выбора деятельности, тем лучше у них развиты процессы планирования, оценивания результатов и общий уровень саморегуляции. Если говорить о ценностях самореализации, то именно планирование и программирование, т. е. процессы выбора, взвешивания, оценивания, отбора методов, приемов, способов действий, распределения приоритетов, позволяют в полной мере реализовать себя, свой потенциал восьмиклассникам профильных классов.

Особый интерес для нас представляет корреляционная взаимосвязь между категорией «когнитивные смыслы» и параметром саморегуляции «моделирова-

ние» (в нашем случае чем выше склонность к моделированию, тем ниже значимость когнитивных смыслов). Можно предположить, что наличие уже сформированных представлений о внешних и внутренних значимых условиях деятельности, высокая степень их осознанности, детализированности и адекватности, позволяющие моделировать процесс достижения целей, делают менее актуальной на данный момент потребность разбираться в противоречиях как окружающего мира, так и внутриличностных, искать причины происходящего и его смысл. Другими словами, для подростка не важно «зачем, для чего?», важно – «как, каким образом?» для подтверждения собственной статусности.

Выводы. Проведенное исследование позволило проанализировать процессуальные и личностные параметры саморегуляции, структуру системы жизненных смыслов учащихся восьмой параллели профильных и общеобразовательных классов и сделать следующие выводы:

1. Можно сделать вывод, что для современных восьмиклассников общеобразовательных и профильных классов проявление параметров саморегуляции поведения ситуативно.

2. По показателям параметра саморегуляции «планирование» и категории системы жизненных смыслов «статусные смыслы» обнаружены значимые различия в сторону учащихся восьмой параллели общеобразовательных классов. В то же время у восьмиклассников профильных классов, более чем у общеобразовательных, выражена категория «экзистенциальные смыслы».

3. Результаты корреляционного анализа показали, что у учащихся восьмых профильных классов корреляционная плеяда более насыщена большим количеством корреляционных связей. Присутствуют многомерные связи, в то время как у учащихся восьмых общеобразовательных классов в корреляционной плеяде связи в большинстве своем одномерные и только самостоятельность (личностный фактор саморегуляции) дает две корреляционные связи.

Полученные данные обогащают научно-методическую базу исследовательской и диагностической деятельности психологов и могут быть использованы при разработке общеобразовательных программ и программ профильного обучения для решения задачи гармоничного развития личности учащихся.

Дополнительная информация

МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска» является региональной инновационной площадкой по направлению «Психолого-педагогические классы как механизм предпрофессионального развития и профессионального самоопределения». Данная статья подготовлена в рамках деятельности РИП по выполнению научно-прикладного проекта «Реализация модели психолого-педагогических классов в рамках интеграции основной образовательной программы среднего общего образования и программы профессионального обучения «Вожатый».

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией статьи.

Благодарность. Авторы выражают благодарность специалистам и руководителю МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска».

Литература

1. Абакумова И. В., Рядинская Е. Н. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции личности в условиях вооруженного конфликта // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27, № 1. С. 52 – 58.
2. Арендачук И. В. Ценностно-смысловые факторы социальной активности молодежи в разных условиях жизнедеятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 4. С. 346 – 358. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-4-346-358.
3. Бондаренко И. Н., Фомина Т. Г., Моросанова В. И. Регуляторные, когнитивные и личностные ресурсы успешности овладения русским языком у учеников с различным развитием осознанной саморегуляции // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2020. № 1. С. 109 – 129. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-109-129.
4. Бондаренко И. Н., Цыганов И. Ю., Моросанова В. И. Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и когнитивной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2022. № 4. С. 200 – 223. DOI: 10.11621/vsp.2022.04.09.
5. Борисенко Е. Ю. Педагогические условия становления экзистенциальной направленности учащихся : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Борисенко Елена Юрьевна. Иркутск, 2006. 22 с.
6. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности : (Психол. исслед.). М. : Знание, 1985. – 64 с.
7. Зобков А. В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 12 – 23.
8. Исаева О. М. Психологические характеристики личностного выбора старшеклассников в условиях профильного обучения : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореф. дис. ... канд. психолог. наук / Исаева Оксана Михайловна. Тамбов, 2006. 24 с.
9. Котляков В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2-1 (54). С. 148 – 153.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 1999. 487 с.
11. Литошенко Е. В. Развитие саморегуляции у младших подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 394 – 399.
12. Маркина Н. В. Личностные ресурсы академической успешности учащихся профильных классов // Психология. Психофизиология. 2023. Т. 16, № 1. С. 29 – 40. DOI: 10.14529/jpps230103.

13. Милованова Л. А. Ценностные и мотивационные аспекты в содержании профильного обучения школьников иностранному языку // Язык и культура. 2019. № 47. С. 245 – 259. DOI: 10.17223/19996195/47/14.
14. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : руководство. М. : Когито-Центр, 2004. 41 с.
15. Неумывакин В. С. Проблема организации педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов // Современный ученый. 2022. № 3. С. 194 – 196.
16. Шапенкова И. П. Особенности ценностно-смысловой сферы личности учащихся школы искусств : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Шапенкова Ирина Петровна. СПб., 2010. 21 с.
17. Швацкий А. Ю. Экзистенциальные ценности современной молодежи. In: Cercetarea, inovarea și dezvoltarea din perspectiva eticii globale, Ed. 2, 16 aprilie 2021, Chișinău. Chișinău : Tehnica-UTM, 2021. Ediția 2. Pp. 86 – 92.
18. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York, NY : The Free Press, 1973. 438 pp.
19. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. № 2 (1). Available from: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc> (date of access: 24.08.2023).

References

1. Abakumova I. V., Ryadinskaya E. N. Cennostno-smy'slovy'e ustanovki kak faktor social'noj integracii lichnosti v usloviyax vooruzhennogo konflikta // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika. 2017. T. 27, № 1. S. 52 – 58.
2. Arendachuk I. V. Cennostno-smy'slovy'e faktory` social'noj aktivnosti molodezhi v razny`x usloviyax zhiznedeyatel`nosti // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. 2018. T. 7, № 4. S. 346 – 358. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-4-346-358.
3. Bondarenko I. N., Fomina T. G., Morosanova V. I. Regulyatorny`e, kognitivny`e i lichnostny`e resursy` uspešnosti ovladeniya russkim yazy`kom u uchenikov s razlichny`m razvitiem osoznannoj samoregulyacii // Vestnik RGGU. Seriya: Psixologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2020. № 1. S. 109 – 129. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-109-129.
4. Bondarenko I. N., Cyganov I. Yu., Morosanova V. I. Rol` osoznannoj samoregulyacii v dinamike poznavatel`noj aktivnosti i kognitivnoj vovlechnosti uchashhixsya v period perexoda iz osnovnoj v starshuyu shkolu: longityudnoe issledovanie // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psixologiya. 2022. № 4. S. 200 – 223. DOI: 10.11621/vsp.2022.04.09.

5. Borisenko E. Yu. Pedagogicheskie usloviya stanovleniya e`kzistencial`noj napravlenosti uchashhixsya : special`nost` 13.00.01 «Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Bori-senko Elena Yur`evna. Irkutsk, 2006. 22 s.
6. Bratus` B. S. Nravstvennoe soznanie lichnosti : (Psixol. issled.). M. : Znanie, 1985. 64 s.
7. Zobkov A. V. Sistemno-strukturnaya organizaciya samoregulyacii sub``ektom uchebnoj deyatel`nosti // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2017. № 3 (23). S. 12 – 23.
8. Isaeva O. M. Psixologicheskie xarakteristiki lichnostnogo vy`bora starsheklassnikov v usloviyax profil`nogo obucheniya : special`nost` 19.00.13 «Psixologiya razvitiya, akmeologiya» : avtoref. dis. ... kand. psixolog. nauk / Isaeva Oksana Mixajlovna. Tambov, 2006. 24 s.
9. Kotlyakov V. Yu. Metodika «Sistema zhiznenny`x smy`slov» // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 2-1 (54). S. 148 – 153.
10. Leont`ev D. A. Psixologiya smy`sla: priroda, stroenie i dinamika smy`slovoj real`nosti. M. : Smy`sl, 1999. 487 s.
11. Litoshenko E. V. Razvitie samoregulyacii u mladshix podrostkov // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 72-3. S. 394 – 399.
12. Markina N. V. Lichnostny`e resursy` akademicheskoy uspeshnosti uchashhixsya profil`ny`x klassov // Psixologiya. Psixofiziologiya. 2023. T. 16, № 1. S. 29 – 40. DOI: 10.14529/jpps230103.
13. Milovanova L. A. Cennostny`e i motivacionny`e aspekty` v sodержanii profil`nogo obucheniya shkol`nikov inostrannomu yazy`ku // Yazy`k i kul`tura. 2019. № 47. S. 245 – 259. DOI: 10.17223/19996195/47/14.
14. Morosanova V. I. Oprosnik «Stil` samoregulyacii povedeniya» (SSPM) : rukovodstvo. M. : Kogito-Centr, 2004. 41 s.
15. Neumy`vakin V. S. Problema organizacii pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti obuchayushhixsya profil`ny`x klassov // Sovremenny`j ucheny`j. 2022. № 3. S. 194 – 196.
16. Shapenkova I. P. Osobennosti cennostno-smy`slovoj sfery` lichnosti uchashhixsya shkoly` iskusstv : special`nost` 19.00.13 «Psixologiya razvitiya, akmeologiya» : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / Shapenkova Irina Petrovna. SPb., 2010. 21 s.
17. Shvaczkij A. Yu. E`kzistencial`ny`e cennosti sovremennoj molodezhi. In: Cercetarea, inovarea și dezvoltarea din perspectiva eticii globale, Ed. 2, 16 aprilie 2021, Chișinău. Chișinău : Tehnica-UTM, 2021. Ediția 2. Pp. 86 – 92.
18. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York, NY : The Free Press, 1973. 438 rr.
19. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. № 2 (1). Available from: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc> (date of access: 24.08.2023).

V. F. Prokoptseva, N. V. Markina, Z. D. Mokhova, E. S. Pervukhina

**THE SPECIFICS OF VALUE-SEMANTIC AND REGULATORY
FEATURES OF THE PERSONALITY OF EIGHTH GRADERS
OF SPECIALIZED CLASSES**

The relevance is set by the search for value-semantic and regulatory features of the personality of eighth – graders in the context of specialized education. This age causes the greatest difficulties for subject teachers. Procedural and personal parameters of self-regulation and categories of the system of life meanings of eighth graders were conducted through comparative and correlation analysis. Students of general education classes are more inclined to consciously program, their actions and «status meanings» are more significant for them, «existential meanings» are more significant for students of specialized classes. The correlation pleiad of profile class parameters has a greater number of connections.

Key words: *system of life meanings, self-regulation, regulatory features, specialized education.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 371.8

Х. Алссарм

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье анализируются организационно-методические функциональные основы организации внеурочной деятельности в начальной школе. Рассматриваются принципиальные подходы и технологические средства реализации внеурочной деятельности в свете положений Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Научная новизна исследования определяется тем, что установлены психолого-педагогические условия проектирования внеурочной деятельности, ориентированные на профилактику трудностей в обучении в начальной школе.

В результате обнаруживается и обсуждается потенциал внеурочной деятельности в последовательном формировании компонентов успешности в обучении. Следует отметить, что активное использование внеурочной деятельности в современной школе расширит область образовательно-воспитательных возможностей образовательной организации и возможностей развития самих школьников.

Ключевые слова: начальная школа, внеурочная деятельность, трудности в обучении, младший школьник, психолого-педагогические условия.

Введение. Современное начальное общее образование непрерывно развивается. Чтобы выпускник начальной школы смог ориентироваться в высокотехнологичной реальности, педагоги призваны организовать процесс обучения так, чтобы он стал детям в радость, а не в тягость. Педагогический потенциал внеурочной деятельности должен использоваться в полной мере для становления активной творческой личности, способной к успешному обучению.

Актуальность темы исследования на социальном уровне состоит в необходимости создания средствами внеурочной деятельности образовательной

среды, благоприятной для формирования у детей младшего школьного возраста ценностно-смыслового самоопределения и готовности к преодолению трудностей в обучении.

На научном и практическом уровнях актуальность обусловлена необходимостью поиска педагогических путей рационального формирования у младших школьников универсальных учебных действий (УУД), поддерживающих развитие познавательных, интеллектуальных, личностных, созидательных качеств для овладения школьно-значимыми знаниями, умениями, навыками (ЗУН).

Постановка проблемы. Существует противоречие между приоритетными преимуществами внеурочной деятельности в профилактике трудностей в обучении младших школьников и фрагментарностью организационно-методического обеспечения психолого-педагогического проектирования.

В настоящее время в начальной школе отмечаются серьёзные теоретические и практические недочёты в проведении стихийно подобранных внеурочных мероприятий, часто имеющих формальное, эклектичное содержание. Эти неструктурированные мероприятия перегружают детей и дисбалансируют заложенную во внеурочную деятельность концепцию Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (Приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» в ред. от 17.02.2023 (далее – ФГОС НОО)).

Данные противоречивые тенденции составили проблему: каковы психолого-педагогические условия проектирования внеурочной деятельности младших школьников, при которых профилактика трудностей в обучении будет эффективной?

Таким образом, при проектировании внеурочной деятельности в начальной школе важно использовать её содержательно-процессуальные особенности и социально-воспитательную направленность.

Цель статьи состоит в раскрытии педагогической сущности проектирования внеурочной деятельности в рамках начального общего образования.

В задачи исследования входило:

- исследовать сущностные характеристики феномена внеурочной деятельности в начальном общем образовании;

- рассмотреть принципы проектирования внеурочной деятельности с преобладанием мероприятий по предупреждению трудностей в обучении младших школьников;

- определить оптимальные психолого-педагогические условия организации внеурочной деятельности в образовательном пространстве начальной школы.

Теоретической базой исследования послужили научные исследования, посвященные следующим аспектам:

- методология внеурочной деятельности в начальном общем образовании (А. Н. Джуринский, Е. Н. Землянская, Л. К. Веретенникова; О. П. Власенко, Н. П. Вильданова, И. Л. Подгорная; А. В. Енин; С. Б. Серякова, О. В. Галакова; И. А. Фархшатова);

- особенности организации внеурочных мероприятий с младшими школьниками (М. В. Васюкова, Е. А. Шаповалова; Т. И. Киселёва; Н. В. Кулдашова; Е. И. Осеева, И. В. Сеньчукова, Г. И. Пигуль; И. В. Муштавинская, Т. С. Кузнецова; Р. Г. Чуракова; С. Д. Якушева).

- проектирование внеурочной деятельности в начальной школе (А. В. Кисляков, К. С. Задорин; Н. С. Касаткина).

Методы исследования. Были задействованы теоретические методы исследования, сконцентрированные на анализе научной литературы и нормативных источников по организации внеурочной деятельности в начальной школе; дедукции и индукции; синтезе и

обобщении массового психолого-педагогического опыта.

Теоретическая значимость исследования заключается в конкретизации понятийного аппарата проектирования внеурочной деятельности как многокомпонентной профилактики трудностей в обучении младших школьников. Практическая значимость выражается в возможности приобретения педагогами-психологами новой информации об инструментарии проектирования внеурочных занятий для рационализации коррекционно-развивающей работы.

Результаты исследования, обсуждение. ФГОС НОО определяет внеурочную деятельность как образовательную деятельность, реализуемую в отличных от классно-урочной формах, цель которой – достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Внеурочная деятельность предназначена для приобретения младшими школьниками личностных, метапредметных, предметных результатов обучения, регулируемых вариативным компонентом базисного учебного плана (Письмо Минпросвещения РФ от 05. 07. 2022 № ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Информационно-методическим письмом об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО»).

Рассматривая содержание феномена внеурочной деятельности в начальном образовании, мы объясняем её значение как систему занятий с детьми младшего школьного возраста, проводимых вне урока, которая явля-

ется действенным способом компенсации познавательных трудностей и гармоничного развития личностных представлений.

В широком понимании вектор внеурочной деятельности имеет воспитательный характер, в узком – мотивационно-ценностной характер с вхождением в социальную сферу [6, с. 12].

Проектирование внеурочной деятельности, отмечает Р. Г. Чуракова, наряду с предварительным планированием и разработкой рабочих программ должно содержать систему мониторинга критериев эффективности и методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению учащихся [13, с. 17].

Во внеурочной работе с младшими школьниками, которые испытывают трудности в обучении, нужно сделать акцент на возможности проектирования понятных творческих ситуаций, способствующих комплексному раскрытию личностного познавательного потенциала, признанию уникальности и успешности индивида [7, с. 13].

Состав компонентов успешности обучения младших школьников определяется следующим образом [5, с. 23; 10, с. 101]:

– мотивационный компонент (наличие увлечённости, волевых качеств, осознанного желания работать и обогащать кругозор);

– целевой компонент (способность осуществить адекватное целеполагание, понимать поставленные задачи, планировать позитивные результаты);

– содержательный компонент (освоение ЗУН общими способами действий,

практическое их использование и условия для личностного роста);

– коммуникативный компонент (отсутствие блокирующих аффектов в общении, принятие ценностных и поведенческих установок);

– технологический компонент (готовность к совместно-распределённым действиям, адекватная реакция на стимулирование результатов);

– эмоциональный компонент (положительный настрой, уверенность в успехе, субъективная оценка деятельности, удовлетворённость ею).

С. Б. Серякова и О. В. Галакова показали, что в ходе внеурочных мероприятий формируется социальная компетентность младших школьников, квинтэссенция которой определяется интегративными типологическими критериями, характеризующими ЗУН в области социальной коммуникации и разрешения социально-ориентированных автономных ситуаций [11, с. 45].

Мультифункциональность внеурочной деятельности сопряжена со становлением интеллектуальных навыков и социально весомых положительных характеристик исходя из возрастных и личностных особенностей контингента детей [1, с. 44; 9, с. 99]:

– компенсационная функция (стабилизация дефектов учебного процесса, внеучебная работа по школьным дисциплинам, работа над ошибками, шанс показать способности и таланты);

– системообразующая функция (модернизация концепции развития образовательной организации, ценностно-смысловая интерпретация школьного уклада, норм, правил, привычных мероприятий);

– функция свободы выбора и самоактуализации (добровольность избрания детьми вида деятельности по предпочтениям и запросам);

– социально-воспитательная функция (специальная практическая подготовка с выводом индивидуальной образовательной траектории);

– досугово-организационная функция (педагогически оправданная рекреационно-содержательная, разумно-активная организация свободного времени детей);

– дополнительно-образовательная функция (адаптационное изучение предметов, расширение социально-значимых ЗУН, культурно-нравственная идентификация);

– интегративная функция (построение подходящей образовательной среды с креативно-эмоциональным фоном для преодоления познавательных проблем).

В этой связи видится важным, что в результативном проведении внеурочных мероприятий с уклоном на улучшение учебно-познавательных возможностей младших школьников имеют силу следующие методологические принципы [4, с. 77; 14, с. 72]:

– принцип вариативности и добровольности (удобство графика, право детей на инициативу в участии в подходящем, удовлетворяющем интересам виде внеурочной деятельности);

– принцип самостоятельности и инициативности (продуктивность учебно-воспитательных мероприятий по формированию самостоятельности, самоконтроля, самооценки учащихся);

– принцип гуманистичности и доступности (создание благоприятной

среды для самоанализа и самодетерминации учащихся с опорой на субъектность потребностей и психолого-педагогическую интегральную индивидуальность;

- принцип систематичности и поступательности (целостность, регулярность внеурочных мероприятий для поступательного развития успешности обучения и достижения стабильных результатов);

- принцип перспективности и синергичности (превентивность перехода от фиксации трудностей в процессе обучения к их предупреждению посредством внеурочных занятий);

- принцип преемственности и полезности (привлекательность апробации психолого-педагогических технологий совершенствования способностей чувствовать, решать, действовать).

Методологически правильно руководствоваться положениями ФГОС НОО при выборе форм внеурочной деятельности [3, с. 69; 12, с. 77]:

- рекомендуется взвесить целесообразность применения конкретной формы внеурочной работы, подходящей для заданного направления;

- для эффективного формирования УУД есть смысл полагаться на практико-ориентированные формы внеурочных занятий с фронтальной и групповой работой;

- надо отдавать предпочтение форме внеурочных мероприятий с привлечением ресурсов цифровой образовательной среды.

- нужно понимать особенности коммуникативной стороны взаимоотношений в формате того или иного направления внеурочной деятельности.

Мы согласны с авторами пособия «Начальная школа. Школа после уроков» в том, что реализации внеурочной деятельности надлежит быть продуманной настолько, чтобы генерировать творческую энергию детей; стимулировать у них готовность учиться через преодоление трудностей, производить дидактический, воспитательный и развивающий эффект [2]. Организацию разнообразных внеурочных мероприятий следует сконцентрировать на приобретении детьми ЗУН с помощью наглядного занимательного материала [8, с. 33].

В рамках осуществления практики внеурочного проектирования в начальных классах в формате обращения процесса познания в познавательное развитие необходимо опираться на перспективный психолого-педагогический инструментарий:

- систему игровых приёмов, подразумевающих познавательно-творческие, дидактические, психологические, сюжетно-ролевые формы игротерапии;

- исследовательские занятия по поиску новых знаний, открытий, способов совершения действий самостоятельно и в совместно-разделённой деятельности;

- проектные задачи с инициированием проблемных квазиреальных ситуаций в преддверии проектной деятельности в средней школе;

- комплексно-управляемое обучение, основанное на логически взаимосвязанных семантических модулях, отличающихся по сложности.

Плодотворность реализации организационно-методического и содержательно-технологического обеспечения внеурочной деятельности с доминированием мероприятий по борьбе с

неуспеваемостью младших школьников зависит от совокупности психолого-педагогических условий:

- во-первых, коррекционно-развивающие условия внеурочной деятельности применительно к образовательной программе начального общего образования и рабочей программе воспитания образовательного учреждения;

- во-вторых, личностно-ориентированные условия проведения мероприятий во внеурочное время и своевременного психолого-педагогического диагностического учёта познавательных трудностей детей в процессе обучения;

- в-третьих, индивидуально-дифференцированные условия внеурочной деятельности с разделением психолого-педагогических методик относительно психофизических характеристик труднообучаемых младших школьников.

- в-четвёртых, вариативно-деятельностные условия обновления содержания внеурочной деятельности, использования свойств её вторичности и множества форм в контексте формирования когнитивных компетенций учащихся.

- в-пятых, мотивационно-воспитательные условия разумной дидактической организации внеурочных занятий, координации познавательной активности и смыслового наполнения нравственной позиции младших школьников;

- в-шестых, эмоционально-рефлексивные условия внеурочной деятельности в части регуляции эмоционального восприятия и рефлексивных рассуждений трудно поддающихся обучению учащихся начальных классов.

Заключение. Таким образом, педагогическая сущность проектирования внеурочной деятельности в ракурсе

начального общего образования сфокусирована на моделировании психолого-педагогических ситуаций, ориентированных на развитие субъектного потенциала личности младших школьников и формирование рефлексивно-компонентной системы успешности обучения.

В итоге мы посчитали возможным сформулировать такое определение процедуры проектирования внеурочной деятельности в начальной школе, как развёртывание процесса осмысления педагогического алгоритма действий при проведении мероприятий во внеурочное время для формирования дополнительного образовательного пространства, активизирующего мотивационный, целевой, содержательный, коммуникативный, технологический, эмоциональный компоненты успешности обучения детей младшего школьного возраста.

Можно заключить, что при проектировании внеурочной деятельности в начальной школе должно создаваться многовариативное пространство для продвижения труднообучаемых учащихся в сторону индивидуального максимума автономизации познавательных действий, самоопределения, саморегуляции и саморазвития.

В перспективе представляется интересным спроектировать педагогически целесообразную оптимизационную модель внеурочной деятельности, схематически отражающую элементы целостной работы по нивелированию трудностей в обучении младших школьников совместными усилиями классного руководителя, педагога-психолога, воспитателя, тьютора.

Литература

1. Васюкова М. В., Шаповалова Е. А. Программы внеурочной деятельности. 1 – 4 классы / ред. Г. П. Попова, А. А. Третьякова. Волгоград : Учитель, 2021. 89 с.
2. Власенко О. П., Вильданова Н. П., Подгорная И. Л. Начальная школа. Школа после уроков. (CD). Волгоград : Учитель, 2020.
3. Инновации и традиции в педагогике начального образования / А. Н. Джуринский [и др.] ; под ред. Е. Н. Землянской, С. В. Яковлева. М. : МПГУ, 2021. С. 115.
4. Енин А. В. Внеурочная деятельность: теория и практика. 1 – 11 классы [Электронный ресурс]. М. : ВАКО, 2019. 288 с. URL: <https://djuv.online/file/9vd6vpEIPWOQb> (дата обращения: 22.03.2024).
5. Касаткина Н. С. Проектирование внеурочной деятельности обучающихся (в системе управления) : метод. рекомендации / Южно-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Челябинск : Южно-Урал. науч. центр РАО, 2021. 78 с.
6. Киселёва Т. И. Организация внеурочной деятельности по развитию познавательных интересов младших школьников : метод. рекомендации. Саратов : Наука, 2020. 67 с.
7. Кисляков А. В., Задорин К. С. Проектирование рабочих программ курсов внеурочной деятельности на уровне основного общего образования : метод. рекомендации [Электронный ресурс]. Челябинск : ЧИППКРО, 2019. 62 с. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/b03/b03a8e3681c15da81464e2fddc8d7d95.pdf> (дата обращения: 22.03.2024).
8. Кулдашова Н. В. Навигатор по организации внеурочной деятельности / ред. Г. П. Попова, Н. Н. Черноиванова. Волгоград : Учитель, 2021. 141 с.
9. Муштавинская И. В., Кузнецова Т. С. Внеурочная деятельность: содержание и технологии реализации : метод. пособие. СПб. : КАРО, 2019. 256 с. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1044036> (дата обращения: 22.03.2024).
10. Осеева Е. И., Сеньчукова И. В., Пигуль Г. И. Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников. М. : Кнорус, 2022. 200 с.
11. Серякова С. Б., Галакова О. В. Социальная компетентность младших школьников: развитие во внеурочной деятельности : монография. Deutschland : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. 220 с. URL: <https://bookmix.ru/book.phtml?id=2287897> (дата обращения: 23.03.2024).
12. Фархшатова И. А. Педагогика внеурочной деятельности. Оренбург : ОГПУ, 2021. 80 с.
13. Чуракова Р. Г., Соломатин А. М. Организация внеурочной деятельности в начальной школе : метод. пособие. М. : Академкнига, 2022. 80 с.
14. Якушева С. Д. Содержание и организация внеурочной деятельности современных школьников: опыт и проблемы реализации : монография. Новосибирск : АНС СибАК, 2017. URL: https://sibac.info/sites/default/files/images/monografy/Mono_Ykusheva_SOVDS.pdf (дата обращения: 22.03.2024).

References

1. Vasyukova M. V., Shapovalova E. A. Programmy` vneurochnoj deyatel`nosti. 1 – 4 klassy` / red. G. P. Popova, A. A. Tret`yakova. Volgograd : Uchitel`, 2021. 89 s.
2. Vlasenko O. P., Vil`danova N. P., Podgornaya I. L. Nachal`naya shkola. Shkola posle urokov. (CD). Volgograd : Uchitel`, 2020.
3. Innovacii i tradicii v pedagogike nachal`nogo obrazovaniya / A. N. Dzhurinskij [i dr.] ; pod red. E. N. Zemlyanskoj, S. V. Yakovleva. M. : MPGU, 2021. S. 115.
4. Enin A. V. Vneurochnaya deyatel`nost` : teoriya i praktika. 1 – 11 klassy` [E`lektronny`j resurs]. M. : VAKO, 2019. 288 s. URL: <https://djvu.online/file/9vd6vpEIP-WOQb> (data obrashheniya: 22.03.2024).
5. Kasatkina N. S. Proektirovanie vneurochnoj deyatel`nosti obuchayushhixsya (v sisteme upravleniya) : metod. rekomendacii / Yuzhno-Ural. gos. gumanitar.-ped. un-t. Chelyabinsk : Yuzhno-Ural. nauch. centr RAO, 2021. 78 s.
6. Kiselyova T. I. Organizaciya vneurochnoj deyatel`nosti po razvitiyu poznavatel`ny`x interesov mladshix shkol`nikov : metod. rekomendacii. Saratov : Nauka, 2020. 67 s.
7. Kislyakov A. V., Zadorin K. S. Proektirovanie rabochix programm kursov vneurochnoj deyatel`nosti na urovne osnovnogo obshhego obrazovaniya : metod. rekomendacii [E`lektronny`j resurs]. Chelyabinsk : ChIPPKRO, 2019. 62 s. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/b03/b03a8e3681c15da81464e2fddc8d7d95.pdf> (data obrashheniya: 22.03.2024).
8. Kuldashova N. V. Navigator po organizacii vneurochnoj deyatel`nosti / red. G. P. Popova, N. N. Chernovanova. Volgograd : Uchitel`, 2021. 141 s.
9. Mushtavinskaya I. V., Kuzneczova T. S. Vneurochnaya deyatel`nost` : sodержanie i tekhnologii realizacii : metod. posobie. SPb. : KARO, 2019. 256 s. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1044036> (data obrashheniya: 22.03.2024).
10. Oseeva E. I., Sen`chukova I. V., Pigul` G. I. Organizaciya vneurochnoj deyatel`nosti i obshheniya mladshix shkol`nikov. M. : Knorus, 2022. 200 s.
11. Seryakova S. B., Galakova O. V. Social`naya kompetentnost` mladshix shkol`nikov: razvitie vo vneurochnoj deyatel`nosti : monografiya. Deutschland : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. 220 s. URL: <https://bookmix.ru/book.phtml?id=2287897> (data obrashheniya: 23.03.2024).
12. Farxshatova I. A. Pedagogika vneurochnoj deyatel`nosti. Orenburg : OGPU, 2021. 80 s.
13. Churakova R. G., Solomatin A. M. Organizaciya vneurochnoj deyatel`nosti v nachal`noj shkole : metod. posobie. M. : Akademkniga, 2022. 80 s.
14. Yakusheva S. D. Soderzhanie i organizaciya vneurochnoj deyatel`nosti sovremenny`x shkol`nikov: opyt i problemy` realizacii : monografiya. Novosibirsk : ANS SibAK, 2017. URL: https://sibac.info/sites/default/files/images/monografy/Mono_Ykusheva_SOVDS.pdf (data obrashheniya: 22.03.2024).

H. Alssarm

THE PEDAGOGICAL ESSENCE OF DESIGNING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL

The purpose of the study is to scientifically substantiate the pedagogical essence of designing extracurricular activities within the framework of primary general education. The article analyzes the organizational and methodological aspects of designing extracurricular activities in primary school. The principal approaches and means of its implementation are considered in the light of the provisions of the Federal State Educational Standard of Primary General Education (Federal State Educational Standard of Higher Education, 2021). The scientific novelty of the study is predetermined by the fact that a paradigm of psychological and pedagogical conditions and technological aspects of designing extracurricular activities has been established, focused on preventing difficulties in teaching primary school children. As a result, on the basis of psychological and pedagogical analysis, the possibilities of the mechanism of extracurricular activities in the phased achievement of positive educational results by younger schoolchildren with minimizing the risk of learning failure are discovered and discussed.

Key words: *primary school, extracurricular activities, learning difficulties, primary school student, psychological and pedagogical conditions.*

УДК 159.922

О. Ю. Реева

КОМПОНЕНТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ, ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ И ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассмотрена структура самостоятельности у старших дошкольников. Выделены когнитивный, волевой и эмоционально-мотивационный компоненты. Описаны предпосылки формирования и функции структурных составляющих самостоятельности у детей. Представлены данные о выраженности показателей компонентов самостоятельности на примере выборки: 102 ребенка в возрасте от 5 лет 7 месяцев до 7 лет 5 месяцев. Приведены результаты корреляционного анализа между компонентами самостоятельности.

Ключевые слова: *самостоятельность, автономность, инициативность, структура самостоятельности, компоненты самостоятельности, старший дошкольный возраст.*

Введение. Несмотря на то что самостоятельность одно из наиболее часто употребляемых в психологии и педагогике понятий, отсутствует однозначное определение данного термина, не изучены системные связи и отношения данного феномена с другими явлениями и качествами личности. Общепринятым является рассмотрение самостоятельности как интегративной характеристики, которая развивается в онтогенезе как комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих качеств и определяет эффективность личности в деятельности.

Как отмечают ученые (Л. А. Венгер, Г. А. Цукерман) в контексте формирования самостоятельности, «самостоятельность» – невероятно многозначное слово, поэтому необходимо договориться, в каком именно значении мы его используем... пытаюсь ее вырастить и диагностировать» [18, с. 11].

Д. А. Циринг рассматривает самостоятельность как ключевую характеристику личности, определяющую высокий уровень субъектности. Однако уже в начальной школе у 21 % детей обнаруживаются признаки личной беспомощности [16, с. 79]. Самостоятельность и личностная беспомощность рассматриваются как два полюса одного континуума в авторской концепции Д. А. Циринг.

Самостоятельность, ответственность и инициативность, по мнению Е. О. Смирновой, являются ключевыми характеристиками личности. Но сегодня именно эти качества менее всего развиты у детей. Ситуативность и неспособность самоорганизации стали ос-

новными проблемами детского развития. Неразвитые произвольность и самоорганизация – это следствие низкого уровня игры, которая и есть основной источник проявления творческой инициативы [13].

Постановка проблемы. В дошкольном возрасте, когда ребенок делает первые самостоятельные шаги, ответственность берут на себя родители, позволяя или ограничивая детскую самостоятельность. Взрослым зачастую удобно выполнить действия за ребенка, лишая его тем самым своих личных достижений. Естественная самостоятельная активность детей, неоднократно наталкиваясь на сопротивление взрослых, постепенно снижается, трансформируясь в инфантильность, отсутствие интересов и уход от ответственности. В связи с этим особо важным становится изучение процесса становления структуры самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

Д. А. Циринг в концепции личностной беспомощности описывает компоненты самостоятельности: эмоциональный, мотивационный, когнитивный и волевой; которые взаимосвязаны между собой и имеют специфические возрастные особенности. К проявлениям самостоятельности автор относит «...ответственность, настойчивость, оптимистичность, креативность, уверенность в себе, гибкость, мотивацию достижения, внутренний локус субъективного контроля и другие, определяющие в своем единстве высокий уровень субъектности, т. е. высокую способность преобразовывать действительность и собственную жизнь» [15, с. 14].

В данном исследовании мы задались **целью** описать компоненты развивающейся самостоятельности как качества личности старших дошкольников, проанализировать функциональное значение составляющих детской самостоятельности, подобрать методики для определения уровней сформированности компонентов самостоятельности.

Отправной точкой исследования самостоятельности у детей, соответствующей современным научным концепциям в отечественной психологии по праву являются положения Л. С. Выготского о социальной ситуации развития, зоне ближайшего развития и интериоризации действий. Динамические изменения на каждом возрастном этапе обусловлены социальной ситуацией развития, которая определяет «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [2, с. 258].

Социальная ситуация развития выступает источником зарождения и формирования всех индивидуальных отличительных черт, особенностей и внутренних свойств личности. Л. С. Выготский акцентировал внимание на роли сотрудничества взрослого и ребенка в этих процессах и отмечал, что отношение к внешнему миру для ребенка определяется отношением посредством взрослого. Причем в младенческом возрасте еще не существует границы между предметным и социальным содержанием ситуации.

Г. А. Цукерман [17] рассматривает самостоятельность, опираясь на ключевое для школы Л. С. Выготского понятие «интерпсихическое». Действие, которое ребенок выполняет вместе со взрослым и не может выполнить без его помощи, остается интерпсихическим. Действие не является самостоятельным, пока не закончена его интериоризация. Детскую самостоятельность автор рассматривает как способность ребенка действовать без помощи взрослого, приобретаемую по завершении интериоризации действия. Иными словами, самостоятельность имеет место, когда ребенок освоил содержание, средства и способы действия. Однако, рассматривая ситуации, когда ребенок еще не овладел содержанием и способами действий, но берет на себя инициативу во взаимодействии со взрослым, Г. А. Цукерман приходит к выводу, что в этих случаях ребенок проявляет самостоятельность в построении интерпсихического действия, потому что овладел соответствующей данному действию формой общения. Здесь же автор уточняет, что речь идет об общении в деятельности, или «сотрудничестве», где предметом общения является один из аспектов культурного опыта людей, например, знаки, понятия или предметы, орудия, а также акцентирует внимание на отличие с позицией М. И. Лисиной, рассматривающей само общение как деятельность. Таким образом, уровень самостоятельности ребенка в предметно-манипулятивном, игровом или обучающем взаимодействии со взрослым зависит от его способности проявлять инициативу и включать взрослого в это сотрудничество.

Важно учитывать два аспекта, влияющих на формирование самостоятельности в дошкольном возрасте. Во-первых, это степень усвоения содержания и овладения средствами и способами действия, а во-вторых, умение быть инициатором сотрудничества со взрослым, владение соответствующей этому формой общения. Первый фактор может быть отнесен к когнитивной составляющей самостоятельности и определяется познавательными способностями ребенка, его задатками, а также психофизиологическими особенностями, свойствами нервной системы. Второй фактор имеет ярко выраженную социальную природу и направленность, а значит, зависит от окружающей среды – эмоционального фона общения, психологических установок значимых взрослых, культуры в семье, особенностей семейного воспитания, личностного опыта ребенка и начинает формироваться значительно раньше, чем происходит интериоризация конкретных действий.

С точки зрения социально-когнитивной теории [1] дети усваивают паттерны самостоятельного поведения, проходя через собственный опыт, а также через наблюдение за окружающими. Усвоение поведения на основании наблюдения за моделью не означает его осуществление в жизни. Реальное выполнение усвоенного поведения зависит от поощрений, наказаний и наблюдаемых последствий. Переживание внешних последствий для себя формирует ожидания поощрений и наказаний за конкретные действия в определенных ситуациях. Так, у ребенка развиваются компетенции, ожидания, убеждения в своей эффективности и

возникает способность к саморегуляции. Он уже может прогнозировать будущее, сам себя вознаграждать или наказывать. Таким образом, предвосхищаемые последствия важны для сохранения поведения при отсутствии внешнего подкрепления. Предвосхищаемые последствия стимулируют или тормозят проявления самостоятельности [20].

Действия ребенка обретают субъектность, становятся все более осознанными, независимыми от внешних стимулов и самоорганизованными, усложняются формы произвольного поведения.

Е. О. Смирнова отмечает, что понятия воли и произвольности принципиально отличаются, поскольку волевое действие направлено на предмет внешнего мира, а произвольное действие направлено на себя, на средства и возможности управлять своим поведением. Воля характеризуется наличием осознанных желаний и мотивов поведения. Развитие воли отражается в становлении, определенности и устойчивости желаний ребенка [12].

Таким образом, когнитивная составляющая включает особенности развития произвольности, волевая составляющая определяется физиологическими особенностями развития лобных долей головного мозга и тесно связана со становлением мотивационной сферы ребенка. Однако самой ранней в онтогенезе самостоятельности является эмоциональная составляющая, поскольку оказывает влияние на жизнедеятельность всего организма ребенка с самого рождения. Эмоциональные реакции могут как побуждать ребенка к

деятельности, так и угнетать его состояние, тормозить активность. Преобладание положительных эмоций в общении со взрослыми определяет процесс формирования базового доверия к миру и далее познавательную активность ребенка и способности к социализации. Таким образом, познавательная активность ребенка во многом определяется уровнем его эмоционального благополучия.

Как считает А. К. Осницкий, изучение самостоятельности основано на рассмотрении роли человека как субъекта деятельности [8]. Автор подходит к проблеме исследования с точки зрения освоенности человеком регуляторного опыта. Анализ субъектной активности в контексте целеполагания позволил автору сделать вывод о том, что осознанная регуляция направлена в большей степени на планирование последующих действий, а не на оценку происходящего. Регуляторные процессы служат не адаптации к меняющимся условиям, а происходят по принципу прогнозирования этих изменений, т. е. антиципации [7].

Как указывает А. К. Осницкий, осознанная регуляция в большей мере направлена на планирование предстоящих действий, а не на анализ происходящего. Это означает, что регуляторные процессы основаны на принципе антиципации, предвидения изменений окружающих условий, а не адаптации к этим условиям. Для психического развития ребенка в старшем дошкольном возрасте важен опыт оценивания происходящего, который реализуется в копировании поведения взрослых. На основании этого опыта развиваются процессы антиципации [Там же].

В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает регулировать свое поведение, опираясь на внутренние средства, которыми становятся усвоенный им образ взрослого, социально одобряемые паттерны поведения и собственные представления о своем поведении. Появление произвольного поведения у детей рассматривается как предпосылка формирования системы субъектной регуляции [10; 14]. По мнению Г. С. Прыгина, уже в дошкольном возрасте возможно диагностировать типы субъектной регуляции деятельности: автономный, смешанный и зависимый.

Рассматривая зарубежные подходы к изучению феномена самостоятельности ребенка, важно отметить две крайние научные позиции относительно того, какими внешними или внутренними условиями детерминировано самостоятельное поведение. Последователи психоанализа З. Фрейда в качестве таких детерминант рассматривали внутреннее бессознательное содержание психики. Пережитые в детстве психические травмы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей и влечений, формируют мотивационные установки личности, которые чаще всего остаются неосознанными и влияют на межличностные отношения и поведение человека. Современные западные исследователи основываются на теориях, описывающих типологические закономерности личностной регуляции поведения [21; 22]. При этом ученые используют такие понятия, как автономия [26], произвольная регуляция (Effortful control) [22] и рассматривают высокий уровень сформированности

данных качеств у детей как показатель их психологического благополучия [24; 25].

Таким образом, мы можем сделать вывод о функциональном значении компонентов самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

Когнитивный компонент самостоятельности отражает жизненный опыт, приобретенный ребенком в различных ситуациях, и умение оценивать происходящее. Его функция в старшем дошкольном возрасте направлена на развитие процессов антиципации, умения прогнозировать, предвидеть изменения в деятельности.

Функцией волевого компонента самостоятельности является обеспечение возможности доводить начатое действие до финала, что в значительной степени обусловлено индивидуальными физиологическими особенностями развития нервной системы. Согласно позиции Е. О. Смирновой [11], волевой компонент самостоятельности включает действие вовне, т. е. на достижение цели или преобразование предмета внешнего мира. А. В. Запорожец отмечает, что уровень сформированности волевой регуляции отражается в особенностях проявления детской самостоятельности [3].

Мы находим возможным рассматривать в единстве функции мотивационного и эмоционального компонентов самостоятельности у старших дошкольников. А. Н. Леонтьев показал, что мо-

тивы побуждают и направляют деятельность, и указал на тождественность смыслообразующей и направляющей функций. При этом функции смыслообразующих мотивов – в побуждении и формирования личностного смысла деятельности, а мотивы-стимулы выполняют только побуждающую функцию [6].

А. О. Конопкин считает ситуативные эмоции человека в момент деятельности одним из основных факторов формирования регулирующей функции. Эмоции, возникающие в деятельности, создают уверенность или сомнения в достижении результата [5]. Социальная ситуация развития детей старшего дошкольного возраста, а в большей степени эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия формируют установки успешности в конкретном виде деятельности. Закрепившиеся за определенным видом детской активности эмоции влияют на силу побуждения к похожим видам деятельности.

В результате ребенок приобретает способность инициировать сотрудничество со взрослыми, быть инициатором деятельности. Таким образом, мы можем рассматривать инициативность показателем, отражающим эмоциональный и мотивационный компоненты самостоятельности старших дошкольников. Результаты анализа предпосылок формирования и функций компонентов самостоятельности представлены в таблице.

Функции компонентов самостоятельности у старших дошкольников

Компонент самостоятельности	Предпосылки формирования	Функциональное значение
Когнитивный	Подражание взрослым, интериоризация действий, произвольность как действие, направленное на себя (вовнутрь), усвоение содержания и способов действий	Развитие процессов антиципации, предвидения успешности в деятельности
Волевой	Созревание нервной системы, индивидуальные психофизиологические особенности возраста, врожденные особенности, задатки	Обеспечение возможности довести начатое действие до финала и закрепить положительный опыт получения результата
Эмоционально-мотивационный	Социальная ситуация развития, особенности эмоциональной стороны родительского отношения, ситуативные эмоции, закрепленные за разными видами деятельности	Смыслообразование, становление личностного интереса к деятельности, умение инициировать соответствующую форму сотрудничества со взрослыми

Мы пришли к выводу, что детская самостоятельность – это потребность ребенка в независимости, проявляющаяся в его способности действовать без помощи взрослого, приобретаемая по завершении процесса интериоризации действия. Самостоятельность ребенка определяется степенью усвоения

содержания и овладения средствами и способами действия, умением инициировать сотрудничество со взрослыми, владением соответствующей этому формой общения. На рис. 1 представлена структура самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста.

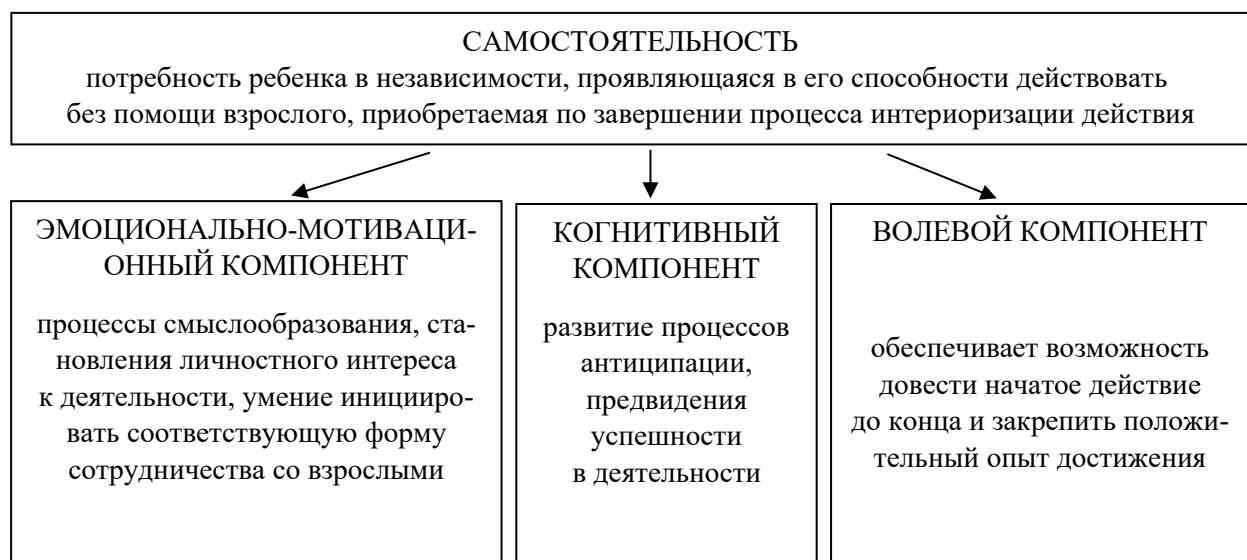


Рис. 1. Структура самостоятельности у старших дошкольников

Проведенный анализ показал, что для исследования компонентов самостоятельности необходимо использовать диагностический инструментарий, позволяющий определить следующие показатели: во-первых, уровень развития у детей понимания своих возможностей самостоятельно действовать в жизненных ситуациях (когнитивный компонент); во-вторых, уровни автономности и зависимости, т. е. тип субъектной регуляции (волевой компонент); в-третьих, уровень проявления инициативности в соответствующих возрасту видах деятельности (эмоционально-мотивационный компонент).

В исследовании участвовали 102 ребенка, из них 38 мальчиков и 64 девочки в возрасте от 5 лет 7 месяцев до 7 лет 5 месяцев, посещающие старшие и подготовительные группы детских садов Яковлевского района Белгородской области. В качестве экспертов выступили пять воспитателей этих групп.

Методы исследования. Условия проведения эксперимента и результаты исследования были частично опубликованы нами ранее [9]. В контексте задачи изучения функций структурных компонентов самостоятельности старших дошкольников мы находим важным продолжить анализ полученных данных, кратко описав дизайн проведенного исследования. Выбор методик был теоретически обоснован и подтвердился эмпирическим путем.

Исследование проводилось с использованием методик: «Типология субъектной регуляции ребенка» (ТСРР) для диагностики уровня «автономности-зависимости» у дошкольников 5 – 7 лет (С. В. Хусаинова, Г. С. Прыгин),

субтест «Понятливость» из детского варианта теста Д. Векслера (WISC), адаптированного А. Ю. Панасюком [4], карта проявлений инициативности А. М. Щетининой [19, с. 27].

Проективная методика ТСРР позволяет определить тип протекания процессов субъектной регуляции у детей и степень их «эффективной самостоятельности» [10, с. 228], по шкале «автономность-зависимость» отнести ребенка по характеру проявлений к автономному, зависимому или смешанному типу [10].

Относительно субтеста «Понятливость» Д. Векслер писал, что детские ответы отражают, как «взаимодействуют интеллектуальные и эмоциональные факторы» [4, с. 72]. В своих рассуждениях дети опираются на имеющийся жизненный опыт, демонстрируют готовность к интеллектуальной деятельности и уровень самостоятельности в предложенной тестовой ситуации.

В ходе беседы мы отмечали решительность ответов детей, как проявлялась их активность, действовал ли ребенок самостоятельно в тестовых ситуациях, размышлял ли о том, как самому их исправить или просил помочь другого (например, «я позову маму или папу»). Также фиксировали количество предлагаемых ребенком вариантов выхода из проблемной ситуации.

Карта проявлений инициативности А. М. Щетининой была предложена воспитателям и родителям для оценки показателей проявления инициативности у детей. Воспитатели оценивали поведение детей в условиях групп детского сада. Инициативность поведения

каждого ребенка рассматривали основной и дополнительный воспитатели, а также педагог-психолог. После совместного обсуждения они давали оценку по каждому пункту методики.

Родители отвечали относительно проявлений инициативности у детей в домашних ситуациях.

Как считает автор методики, высокий уровень инициативности выявляется у детей, которые стремятся к лидерству, самостоятельно затевают совместные игры с другими детьми, выбирают в них главные роли, любят участвовать в незнакомых делах, находиться в центре внимания, смело высказывают свое мнение [19].

Таким образом, методика «Карта проявления инициативности» в большей мере учитывает мотивационный и эмоциональный компоненты. Субтест Векслера «Понятливость» позволяет оценить когнитивный аспект. Проективная методика ТСПР, на наш взгляд, в большей степени отражает волевую составляющую и направлена на изучение общего симптомокомплекса «эффективной самостоятельности».

Результаты исследования. Обсуждение. Рассмотрим уровни инициативности дошкольников, которые оценивали воспитатели в условиях групп детского сада и родители (рис. 2).

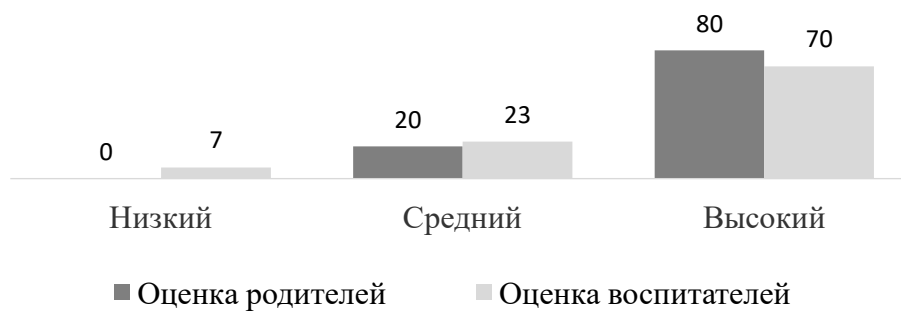


Рис. 2. Уровни выраженности показателя «Инициативность» у детей по оценкам родителей и воспитателей (%)

В результате мы получили для показателя «Инициативность» статистически значимое различие ($p \leq 0,01$) между оценками родителей и воспитателей ($U_{\text{эмп}} = 0,00$).

Таким образом, инициативность в поведении детей снижается в условиях группы детского сада в присутствии воспитателя и других детей, когда ярко проявляются социальные страхи, зависимость от оценок взрослых и отношения сверстников.

С другой стороны, родителям важно, чтобы их дети демонстрировали

социально одобряемое поведение, вели себя послушно. При этом стремление сделать своих детей «удобными» в воспитании противоречит желаниям развивать у них познавательную активность, инициативность и гордиться их личными достижениями.

Это противоречие, на наш взгляд, обуславливает завышенные ожидания относительно инициативного поведения детей.

Воспитатели, оценивая инициативность дошкольников, основывались на своем профессиональном опыте,

наблюдали детей в свободном от родительского контроля пространстве, учитывали коммуникативную активность детей, умение инициировать деятельность и сотрудничество со взрослыми.

На рис. 3 приведены данные о распределении по уровням показателей самостоятельности «Автономность-зависимость» и «Понятливость».

Полученные данные показали значимое различие ($p \leq 0,01$), несоответствие между когнитивными представлениями детей о самостоятельности и типом их субъектной регуляции. Так, при высоком уровне знаний о самостоятельном поведении почти у трети испытуемых (31 %) мы не выявили детей с автономным типом.

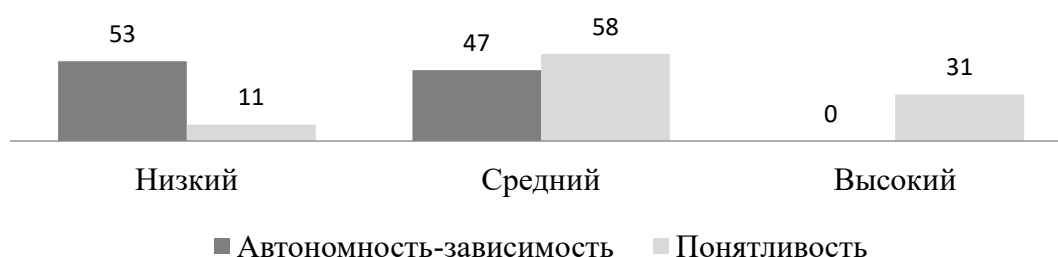


Рис. 3. Распределение детей по уровням показателей «Автономность-зависимость» и «Понятливость» (%)

Мы провели корреляционный анализ между всеми показателями самостоятельности с целью подтверждения правильности выбранных для анализа характеристик [9]. Получив положительные корреляционные связи между типом субъектной регуляции, понятливостью и инициативностью старших дошкольников ($p \leq 0,01$), мы можем говорить о схожей природе рассматриваемых характеристик. Положительные корреляции указывают на важность развития когнитивного компонента самостоятельности, высокий уровень которого стимулирует становление автономного поведения.

Заключение. В результате проведенного исследования мы определили самостоятельность в старшем дошкольном возрасте как потребность ребенка в независимости, которая проявляется в

его способности действовать без помощи взрослого и приобретается после завершения процесса интериоризации действия.

В структуре самостоятельности старших дошкольников мы выделили три компонента: когнитивный, волевой, эмоционально-мотивационный, и описали их функции. Когнитивный компонент отвечает за развитие процессов антиципации, предвидения успешности в деятельности. Волевой компонент обусловлен индивидуальными физиологическими особенностями развития нервной системы и обеспечивает возможность доводить начатое действие до финала. Эмоционально-мотивационный компонент самостоятельности осуществляет функцию смыслообразования, становления личностного интереса к деятельности.

Мы провели эмпирическое исследование выделенных компонентов детской самостоятельности, изучили оценки родителей и воспитателей относительно развития у детей инициативности и выявили статистически значимые различия. Результаты показали, что родители воспринимают своих детей более инициативными, чем воспитатели. Несмотря на разницу в поведении детей, наблюдаемую в условиях группы детского сада и дома, мы считаем, что родители в своих оценках завышают уровень инициативности детей.

Результаты анализа корреляционных связей между компонентами самостоятельности указывают на то, что совокупность качеств, составляющих показатель «Понятливость», таких как жизненный опыт старших дошкольников, социальная зрелость суждений и актуальная готовность к познавательной деятельности, способствуют формированию у детей инициативности и автономности.

Мы показали, что уровни представлений о самостоятельности у детей и тип их субъектной регуляции значимо отличаются. Являясь сильно зависимыми от взрослых, старшие дошкольники при высоких значениях когнитивного компонента самостоятельности

демонстрируют зависимое поведение. Это указывает на важность введения специальных игровых упражнений в образовательную деятельность дошкольников, повышающих уровень их осведомленности об эффективном поведении в жизненных ситуациях.

Таким образом, полученные данные показали, что в детском возрасте самостоятельность развивается поэтапно. Границы каждого этапа формирования самостоятельности можно обозначить исходя из сенситивности рассматриваемого периода для ее компонентов. Младший дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития эмоционально-мотивационного компонента, старший дошкольный возраст сенситивен для развития когнитивного компонента самостоятельности. Волевой компонент выходит на первый план в период пубертата и связан как с развитием центральной нервной системы, так и с возможностью обобщения раннего опыта в период доминирования когнитивной составляющей.

Отметим, в исследовании мы показали, что процесс становления самостоятельности в детском возрасте можно разделить на периоды, где доминирует один из трех ее компонентов, а два других способствуют его развитию.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
2. Выготский Л. С. Детская психология : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений. М. : Педагогика, 1986. Т. 2. 296 с.
4. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб. : Питер, 2006. 368 с.

5. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27 – 42.
6. Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3 – 17.
7. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности // Рос. акад. образования. Психол. ин-т. М. : Психологический ин-т, 2010. 230 с.
8. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2009. № 5 (7). URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v2i7.960> (дата обращения: 03.11.2022).
9. Реева О. Ю. Роль эмоционального отношения матерей в развитии самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. № 1. С. 62 – 69
10. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности : монография. Ижевск ; Набережные Челны : Изд-во Ин-та упр., 2009. 565 с.
11. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 49 – 57.
12. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М. : Ин-т практ. психологии. Воронеж : МОДЭК, 1998. 256 с.
13. Смирнова, Е. О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 33 – 40.
14. Хусаинова С. В. Типологические особенности и развитие саморегуляции поведения старших дошкольников : дис... . канд. психол. наук : 19.00.07. М., 2003. 121 с.
15. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Томск, 2010. 42 с.
16. Циринг Д. А. Феномен личностной беспомощности у младших школьников // Начальная школа. Плюс до и после. 2009. № 1. С. 79 – 82.
17. Цукерман Г. А., Елизарова Н. В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 37 – 44.
18. Цукерман Г. А., Венгер Л. А. Развитие учебной самостоятельности. М. : ОИРО, 2010. 432 с.
19. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
20. Bandura A. «Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change» // Psychological Review. 1977. Vol. 84 (2). P. 191 – 215.
21. Rothbart M. K., Bates J. E. Temperament. In: Eisenberg N. Damon W., Lerner R., (Eds.) Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development, 6th ed. / In New York : Wiley. 2006. P. 99 – 166.
22. Developing mechanisms of self-regulation in early life / M. K. Rothbart [et al.] // Emotion Review. 2011 (2). P. 207 – 213.

23. Rueda M. Effortful control. In: Zentner, R. L. Shiner (Eds.) Handbook of temperament. NY : Guilford Press, 2012. P. 145 – 167.
24. Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems / N. Eisenberg [et al.] // Developmental psychology. 2009. 45 (4). P. 988.
25. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety / Moffitt T. E. [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2011. 108 (7). P. 2693 – 2698.
26. Does affirming children's autonomy and prosocial intentions help? / B. De Mooij [et al.] // A microtrial into intervention component effects to improve psychosocial behavior. Journal of School Psychology. February 2022. 90 (2). P. 60 – 81.

References

1. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya. SPb. : Evraziya, 2000. 320 s.
2. Vy'gotskij L. S. Detskaya psixologiya : v 6 t. / pod red. D. B. E'l'konina. M. : Pedagogika, 1984. T. 4. 432 s.
3. Zaporozhecz A. V. Izbranny'e psixologicheskie trudy'. V 2 t. T. 2. Razvitie proizvodny'x dvizhenij. M. : Pedagogika, 1986. T. 2. 296 s.
4. Il'ina M. N. Psixologicheskaya ocenka intellekta u detej. SPb. : Piter, 2006. 368 s.
5. Konopkin O. A. Strukturno-funkcional'ny'j i sodержatel'no-psixologicheskij aspekty' osoznannoj samoregulyacii // Psixologiya. Zhurnal Vy'sshej shkoly' e'konomiki. 2005. T. 2. № 1. S. 27 – 42.
6. Leont'ev D. A. Ponyatie motiva u A. N. Leont'eva i problema kachestva motivacii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psixologiya. 2016. № 2. S. 3 – 17.
7. Osniczkiy A. K. Psixologicheskie mexanizmy' samostoyatel'nosti // Ros. akad. obrazovaniya. Psixol. in-t. M. : Psixologicheskij in-t, 2010. 230 s.
8. Osniczkiy A. K. Regulyatorny'j opyt, sub'ektnaya aktivnost' i samostoyatel'nost' cheloveka // Psixologicheskie issledovaniya : e'lektron. nauch. zhurn. 2009. № 5 (7). URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v2i7.960> (data obrashheniya: 03.11.2022).
9. Reeva O. Yu. Rol' e'mocional'nogo otnosheniya materej v razvitii samostoyatel'nosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. 2023. T. 29. № 1. S. 62 – 69
10. Pry'gin G. S. Psixologiya samostoyatel'nosti : monografiya. Izhevsk ; Naberezhny'e Chelny' : Izd-vo In-ta upr., 2009. 565 s.
11. Smirnova E. O. Razvitie voli i proizvod'nosti v rannem ontogeneze // Voprosy' psixologii. 1990. № 3. S. 49 – 57.
12. Smirnova E. O. Razvitie voli i proizvod'nosti v rannem i doshkol'nom vozrastax. M. : In-t prakt. psixologii. Voronezh : MODE'K, 1998. 256 s.
13. Smirnova, E. O. Specifika sovremennogo doshkol'nogo detstva // Nacional'ny'j psixologicheskij zhurnal. 2019. № 2 (34). S. 33 – 40.
14. Xusainova S. V. Tipologicheskie osobennosti i razvitie samoregulyacii povedeniya starshix doshkol'nikov : dis... . kand. psixol. nauk : 19.00.07. M., 2003. 121 s.

15. Ciring D. A. Psixologiya lichnostnoj bespomoshhnosti : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.01. Tomsk, 2010. 42 s.
16. Ciring D. A. Fenomen lichnostnoj bespomoshhnosti u mladshix shkol'nikov // Nachal'naya shkola. Plyus do i posle. 2009. № 1. S. 79 – 82.
17. Czukerman G. A., Elizarova N. V. O detskoj samostoyatel'nosti // Voprosy' psixologii. 1990. № 6. S. 37 – 44.
18. Czukerman G. A., Venger L. A. Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti. M. : OIRO, 2010. 432 s.
19. Shhetinina A. M. Diagnostika social'nogo razvitiya rebenka : ucheb.-metod. posobie. Velikij Novgorod : NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2000. 88 s.
20. Bandura A. «Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change» // Psychological Review. 1977. Vol. 84 (2). P. 191 – 215.
21. Rothbart M. K., Bates J. E. Temperament. In: Eisenberg N. Damon W., Lerner R., (Eds.) Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development, 6th ed. / In New York : Wiley. 2006. P. 99 – 166.
22. Developing mechanisms of self-regulation in early life / M. K. Rothbart [et al.] // Emotion Review. 2011 (2). P. 207 – 213.
23. Rueda M. Effortful control. In: Zentner, R. L. Shiner (Eds.) Handbook of temperament. NY : Guilford Press. 2012. P. 145 – 167.
24. Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems / N. Eisenberg [et al.] // Developmental psychology. 2009. 45 (4). P. 988.
25. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety / T. E. Moffitt [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2011. 108 (7). P. 2693 – 2698.
26. Does affirming children's autonomy and prosocial intentions help? / B. De Mooij [et al.] // A microtrial into intervention component effects to improve psychosocial behavior. Journal of School Psychology. February 2022. 90 (2). P. 60 – 81.

O. Yu. Reeva

COMPONENTS OF SELF-CONSISTENCY, THEIR MANIFESTATIONS AND FUNCTIONS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article examines the structure of self-consistency in older preschoolers. Cognitive, volitional and emotional-motivational components are emphasized. The prerequisites for the formation and function of the structural components of self-consistency in children are described. The data on the severity of the indicators of the components of self-consistency are presented on the sample example: 102 children aged 5 years 7 months till 7 years 5 months. The results of the correlation analysis between the components of self-consistency are presented.

Key words: *self-consistency, autonomy, self-initiative, the structure of self-consistency, components of self-consistency, over-fives children.*

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКА: ПОПЫТКА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ПОНЯТИЯ

В статье на основе анализа научной литературы исследуется вопрос о необходимости дифференциации понятий «экологическая культура личности» и «экологическая культура школьника». Особое внимание обращается на характеристику содержательного наполнения структурных элементов экологической культуры школьника в сравнении с характеристикой этих элементов, свойственных экологической культуре личности.

Ключевые слова: экологическая культура личности, экологическая культура школьника, элементы культуры, ценностное отношение, социоприродная среда, экокультура.

Особый характер взаимодействия между природной средой и культурой осуществляет человек, именно он включает природу в пространство своей жизнедеятельности, преобразует ее, используя ресурсы для удовлетворения своих потребностей. Таким образом культура отдельного человека и социума в целом определяет особенности и содержание этого взаимодействия.

Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что теряют свою актуальность идеи неисчерпаемости природных ресурсов, бесконечные стремления к подчинению природы, пренебрежения законами устойчивости природных систем.

На сегодняшний день будущее нашей планеты зависит от уровня сформированности у каждого социального субъекта и у общества в целом ценностного отношения к природной среде.

Продуктивность подобных процессов «экологизации» личности в существенной степени зависит от целенаправленности предпринимаемых педагогических усилий. Очевидно, они должны стать реальным приоритетом в современной образовательной практике, поскольку образование обладает огромным потенциалом для формирования нового стиля социального поведения, во многом не совпадающего с жизненным опытом предшествующих поколений.

Вместе с тем сегодняшняя школа все еще живет в условиях разрушения идеалов сохранения природной среды и отсутствия четких ориентиров, определяющих педагогические возможности, которые влияют на экологическую составляющую сознания школьников и обеспечивают освоение ими экологической культуры непосредственно в ходе учебно-воспитательного процесса.

Несмотря на выделение исследователями (Т. В. Кучер, Е. А. Макарова) богатых педагогических возможностей ряда школьных учебных предметов в отношении формирования экологической культуры школьников, пока еще отсутствует четкое научное понимание специфики экологической культуры школьников, которая, по нашему мнению, должна обуславливать ее некоторые отличия по сравнению с более общим понятием «экологическая культура личности». Очевидно, подобные обстоятельства не могут не отразиться и в практике формирования экологической культуры школьников, снижая продуктивность и качество целенаправленно достигаемых результатов.

Мы полагаем, что сложившаяся ситуация выдвигает необходимость уточнения содержания понятия «экологическая культура школьника», дифференцируя его с близким, но не тождественным понятием «экологическая культура личности». В чем основное содержание и сущность понятия «экологическая культура школьника»?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, поставим задачу кратко очертить имеющиеся подходы к осмыслению понятия «экологическая культура личности» и с учетом этого выявить признаки, характерные для специфики экологической культуры школьника.

В социально-философской литературе утвердилось двоякое понимание термина «экологическая культура». В онтологическом смысле она трактуется как определенный аспект культурной жизни общества. В гносеологическом отношении экологическая культура рассматривается как отдельная отрасль знаний, направленная на изучение тех

закономерностей, стереотипов и форм культурной жизни общества, которые определяют способы взаимодействия людей с природой.

Оба этих подхода тесно связаны между собой и являются, по сути, двумя диалектически взаимосвязанными и взаимодействующими сторонами целостного по своей природе явления.

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что экологическая культура – это неотъемлемый элемент общественного бытия, поэтому ее нельзя рассматривать вне общества, а исключительно в виде определенной социоприродной целостности в системе общественной жизни, как «открытую, динамичную систему высоконравственных и ценностных установок, цель которой – сохранение и развитие природно-социального потенциала человеческого общества, формирование устойчивой экологической сферы общества» [6, с. 78].

Основатель учения о планетарной эволюции В. И. Вернадский указывает на то, что все явления, происходящие на планете, представляют собой неотделимые, специфические элементы саморганизации планетарной системы. Эти процессы и явления находят свое отражение в таком важном свойстве данной системы, как целостность. Учение автора указывает на необходимость сближения человека с природной средой, на котором в дальнейшем будет вероятно «консолидация человечества на основе принципов гуманизма, а человеческий разум будет выступать ведущей силой планетарного развития, доминирующим фактором дальнейшей эволюции человечества в органическом единстве с природой» [1, с. 245].

Важно отметить, что из учения В. И. Вернадского вытекает концептуальная основа будущего понимания сущности экологической культуры. Концептуальность идеи В. И. Вернадского выражается в развитии в человеке такого уровня сознания, которое будет играть ключевую роль во взаимосвязи между человеком и природой, лежать в основе поиска путей развития коэволюции и определять роль природной среды в жизни каждого члена общества.

С 1970-х годов начинается постепенное встраивание данного понятия в педагогическую науку. Понятие «экологическая культура» закрепляется не только в контексте области знаний о закономерностях развития природной среды и общества, но и в существенной степени в аспекте формирования экологического мышления и гуманного отношения к окружающей среде.

Сам термин «экологическая культура» был предложен советским ученым Л. С. Коганом. Автор обозначил его как «особый вид культуры, характеризующийся совокупностью системы знаний и умений по экологии, гуманистическим отношением к окружающей среде» [5, с. 23]. Концептуальность подхода Л. С. Когана указывает на то, что экологическая культура не ограничена только знаниями, но и основана на гармоничном единении человека с природной средой, на появлении в его восприятии видения природы как ценности, утверждении нравственно-экологических принципов природопользования, а также активной созидательной деятельности по сбережению природной среды.

Из работ ученого становится понятно, что Л. С. Коган обращает наше

внимание на ценностную составляющую экологической культуры личности как один из ключевых элементов понятия. Кроме того, подход Л. С. Когана позволяет нам выявить определенные структурные компоненты экологической культуры, а именно экологическое сознание, основанное на формировании нравственно-экологических принципов и экологической деятельности, вытекающей из активной созидательной деятельности по сбережению природной среды.

Большинство современных педагогов-исследователей (Е. И. Артамонова, С. А. Бортникова, В. Н. Зуев, М. В. Мамарина и др.) едины во мнении, что основой экологической культуры являются личностные качества субъекта, которые играют ключевую роль в встраивании взаимоотношений между человеком и природой на основе принципов гуманизма, понимания самоценности природы. Важно подчеркнуть, что эти качества способствуют самовыражению человека в экологических рамках. Формирование личностных качеств начинается еще в школе и направлено на «экологизацию» личности ученика. В данном случае исследователи в своих работах делают акцент на экологию, рассматривая ее в качестве инструмента формирования экологического мировоззрения как составного элемента экологической культуры личности и экологической культуры школьника.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод, что необходимо конкретизировать и выявить специфику содержательных компонентов экологической культуры школьника.

По мнению О. Н. Яницкого, «экологическая культура есть ценностное отношение социального субъекта к среде обитания: локальной, национальной, глобальной» [12, с. 160]. Автор убежден, что именно ценности служат ориентиром в выборе целей деятельности, в понимании смысла жизни, норм и правил поведения в окружающей среде. Исходя из этого становится понятно, что экологическая культура проявляется в деятельностной форме взаимодействия субъекта с природной средой. Экологические ценностные ориентации обладают важной отличительной чертой – универсальностью, в данном контексте природа предстает универсальной ценностью и носит как прикладной, так и нравственно-познавательный характер. При этом принятие ценности природы отдельным субъектом зачастую не совпадает с объективной ценностью или общественной значимостью. Если человек осознает природу как универсальную ценность, он будет относиться к ней как к цели деятельности: не только брать у нее богатства, но и затрачивать труд на охрану окружающей среды.

Обратимся к позиции Е. В. Яковлевой, которая считает экологическую культуру обобщенным педагогическим понятием. В своем подходе автор уделяет особое внимание экологическому сознанию, мышлению, поведению и экологической деятельности. По мнению автора, в совокупности они и определяют формирование у личности ценностного отношения к природной среде [11].

Экологическое сознание рассматривается автором как представление и осознание самого себя, собственного

поведения в экологических рамках и направлено на регулировку разумного выбора целей собственной деятельности на основе ценностного отношения к природной среде.

Экологическое поведение/деятельность, которое рассматривает Е. В. Яковлева, не может быть выбрано в качестве одного-единственного аспекта, который фиксирует сформированность у школьника экологической культуры, так как при этом не учитывается мотивационная составляющая, которая лежит в основе выбора школьником определенного стиля поведения. На наш взгляд, выделение такой категории, как экологическое отношение, проявляющееся в эмоциональной форме (в виде избирательности чувств и переживаний), демонстрирующей осознание внутренней необходимости школьника быть вовлеченным в процесс природосбережения, обязательно должно быть принято во внимание в качестве значимого аспекта, определяющего подход к анализу степени сформированности экологической культуры школьника наряду с рассмотренными выше аспектами.

Проанализировав описанные подходы к пониманию сущности экологической культуры, мы пришли к выводу, что становление экокультуры представляет собой интеграцию экологического знания, экологического отношения и экологической деятельности. Это указывает на то, что экологическая культура – это общее понятие, экологическая культура личности и экологическая культура школьника – его разновидности. Таким образом, оба понятия будут иметь одинаковые структурные элементы, однако их содержательное наполнение будет отличаться.

Исходя из этого, нами была поставлена задача сравнить содержательное наполнение структурных элементов экологической культуры школьника и экологической культуры личности.

Во-первых, экокультура школьника формируется в условиях особым образом организованного познания на основе руководящей роли учителя. Специально создаваемое педагогом образовательное пространство позволяет выстроить четкую последовательность в формировании у учащихся системы знаний о взаимодействии человека и природы, ценностных ориентиров и оценочных суждений, а также выработку на этой основе способов действия и поведения. Важно отметить, что экологическая культура школьника основывается на научном знании, раскрывающем особенности природного и социального бытия человека.

Вместе с тем экологическая культура личности обретается в условиях, не ограниченных специально организуемым познанием, а потому обретается в условиях, когда человек посредством неосознанного подражания и усвоения сложившихся форм поведения в обществе по отношению к природной среде перенимает стереотипные образцы оценок действий и поведения из недостаточно регулируемого, стихийно складывающегося формата своего окружения.

Во-вторых, экологическая культура школьника, будучи связанной не со стихийно образовавшимся пространством образцов оценок, действий и поведения, которые характеризуют отношения человека и природы, а в пределах специально контролируемого учителем образовательного поля, позволяет школьнику делать осознанный выбор его поведения

в природе и деятельности по ее сбережению, опираясь на полученную систему научных знаний. Таким образом, поведенческие стереотипы формируются не стихийно, а имеют научно обоснованную природу, в силу чего становятся личностно значимыми для школьника.

По нашему мнению, принципиально важным отличием экологической культуры школьника от экологической культуры личности следует признать наличие рефлексии. Экологическая культура школьника формируется в условиях постоянной внешней оценки учителя, которая выполняет функцию внешней рефлексии, постепенно сменяясь содержательной самооценкой и саморефлексией школьника.

Анализируя сложившийся опыт учителей в формировании экологической культуры школьников, следует отметить, что в результате усвоения системы ЗУН школьников у них наблюдается высокая степень вовлеченности в природоохранные мероприятия. Причина в том, что учителя не только организуют усвоение школьниками экологических знаний, но и одновременно привлекают учащихся к экологической деятельности по природосбережению. Это приводит к гармоничному формированию системы экологических знаний и навыков, выстраиванию внутренней позиции по отношению к проблемам экологии и, как результат, экологически обоснованной деятельности по природосбережению.

Таким образом, можно сделать заключение, что экологическая культура школьника характеризуется системным развитием ее структурных элементов,

поскольку она формируется целенаправленно и планомерно под постоянным педагогическим контролем.

Напротив, одной из главных особенностей экологической культуры личности является неравномерность развития ее структурных элементов. Наличие системы знаний о проблемах экологии, понимание необходимости природосбережения либо вовсе не находят свое отражение в экологической деятельности по охране природы, либо такого рода деятельность носит случайный, стихийный характер [8, с. 930].

Обобщая рассмотренные подходы и подводя итоги анализа содержатель-

ного наполнения понятия «экологическая культура» школьника, мы сформулировали авторское понимание экологической культуры школьника. Экологическая культура школьника – это качество личности школьника, формирующееся в условиях организованной, имеющей ценностно-ориентированную направленность познавательной деятельности школьника, выражающееся в его гуманном отношении к природной среде и проявляющееся в виде осознанно организуемой школьником систематической экологической деятельности по природосбережению.

Литература

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М. : Айрис-Пресс, 2004. 576 с.
2. Гирусов Э. В., Ширкова И. Ю. Экология и культура. М. : Знание, 1989. 63 с.
3. Гирусов Э. В. Экологическая культура как высшая форма гуманизма // Философия и общество. М. : Знание, 2010. № 4. С.74 – 92.
4. Глазачев С. Н. Экологическая культура учителя: Исследование и разработка экогуманитарной парадигмы : монография. М. : Совр. писатель, 1998. 431 с.
5. Коган Л. Н. Экологическая культура развитого социалистического общества. М., 2006. 173 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 121 с.
7. Марар О. И. Экологическая культура в контексте современности // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 5. С. 60 – 66.
8. Стукаленко Н. М. Развитие экологической культуры как фактор общественного прогресса в целях устойчивого развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. С. 929 – 931. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25032670> (дата обращения: 06.12.2023).
9. Павлов А. Н. Основы экологической культуры : учеб. пособие. СПб. : Политехника, 2004. 333 с.
10. Чуканов А. К., Богомолова Л. И. Участие в эколого-краеведческих акциях как средство формирования экологической культуры школьников // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2023. 53 (72). С. 71 – 82.

11. Яковлева Е. В. Развитие экологической культуры личности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Е. В. ; Ин-т развития личности. М., 1996. 17 с.
12. Яницкий О. Н. Экологическая культура: очерки взаимодействия науки и практики. М. : Наука, 2007. 270 с.

References

1. Vernadskij V. I. Biosfera i noosfera. M. : Ajris-Press, 2004. 576 s.
2. Girusov E'. V., Shirkova I. Yu. E'kologiya i kul'tura. M. : Znanie, 1989. 63 s.
3. Girusov E'. V. E'kologicheskaya kul'tura kak vy'sshaya forma gumanizma // Filofofiya i obshhestvo. M. : Znanie, 2010. № 4. S.74 – 92.
4. Glazachev S. N. E'kologicheskaya kul'tura uchitelya: Issledovanie i razrabotka e'kogumanitarnoj paradigmy' : monografiya. M. : Sovr. pisatel', 1998. 431 s.
5. Kogan L. N. E'kologicheskaya kul'tura razvitogo socialisticheskogo obshhestva. M., 2006. 173 s.
6. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M. : Politizdat, 1975. 121 s.
7. Marar O. I. E'kologicheskaya kul'tura v kontekste sovremennosti // Social'no-gumanitarny'e znaniya. 2010. № 5. S. 60 – 66.
8. Stukalenko N. M. Razvitie e'kologicheskoy kul'tury' kak faktor obshhestvennogo progressa v celyax ustojchivogo razvitiya // Mezhdunarodny'j zhurnal prikladny'x i fundamental'ny'x issledovanij. 2015. № 12. S. 929 – 931. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25032670> (data obrashheniya: 06.12.2023).
9. Pavlov A. N. Osnovy' e'kologicheskoy kul'tury' : ucheb. posobie. SPb. : Politexnika, 2004. 333 s.
10. Chukanov A. K., Bogomolova L. I. Uchastie v e'kologo-kraevedcheskix akciyax kak sredstvo formirovaniya e'kologicheskoy kul'tury' shkol'nikov // Vestnik Vladimirovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy'x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2023. 53 (72). S. 71 – 82.
11. Yakovleva E. V. Razvitie e'kologicheskoy kul'tury' lichnosti mladshix shkol'nikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Yakovleva E. V. ; In-t razvitiya lichnosti. M., 1996. 17 s.
12. Yaniczkiy O. N. E'kologicheskaya kul'tura: ocherki vzaimodejstviya nauki i praktiki. M. : Nauka, 2007. 270 s.

A. K. Chukanov

**SCHOOLCHILDREN'S ECOLOGICAL:
AN ATTEMPT TO THEORETICALLY SUBSTANTIATE THE CONCEPT**

Based on the analysis of scientific literature, the article examines the need to differentiate the concepts of " individual's ecological culture" and " schoolchildren's ecological culture". Special attention is paid to the characteristic of the content of the schoolchildren's ecological culture structural elements in comparison with the characteristic of these elements inherent in the individual's ecological culture.

Key words: *individual's ecological culture, schoolchildren's ecological culture, elements of culture, value attitude, socio-natural environment, eco-culture.*

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

УДК 371

С. И. Дорошенко

СОЗИДАНИЕ НОВОЙ ДИДАКТИКИ (К ЮБИЛЕЮ ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНЫ СЕЛИВЕРСТОВОЙ)

Юбилейная статья посвящена научно-педагогической деятельности выдающегося отечественного дидакта, доктора педагогических наук, профессора Елены Николаевны Селиверстовой. В статье изложены основные направления исследований Е. Н. Селиверстовой (реализация развивающей функции обучения, формирование познавательного опыта школьников, познавательная, исследовательская, игровая, проектная деятельность в обучении, отбор содержания образования, оценка качества образования), освещена её педагогическая, организаторская деятельность.

Ключевые слова: Елена Николаевна Селиверстова, дидактика, развивающая функция обучения.

В 2024 году отмечает юбилей выдающийся учёный, заведующий кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации Елена Николаевна Селиверстова. Дидактические труды Елены Николаевны получили всероссийское и международное признание; её авторитет в научном мире чрезвычайно высок. Благодаря Елене Николаевне кафедра педагогики ВлГУ стала ведущим российским центром дидактических исследований.

Елена Николаевна более сорока лет трудится во Владимирском педагогическом вузе, который за это время сменил ряд названий и статусов. Она пришла во

Владимирский государственный педагогический институт имени П. И. Лебедева-Полянского в далёком 1971 году. С отличием окончила физико-математический факультет, уже на студенческой скамье проявив незаурядный исследовательский и организаторский талант. Ещё будучи студенткой, она была избрана депутатом Ленинского районного Совета депутатов трудящихся и работала на этом ответственном посту в течение трёх лет: с 1973 по 1975 год. Исследовательская деятельность Елены Корольковой (девичья фамилия Елены Николаевны) сразу оказалась в русле ведущих дидактических поисков позднесоветского периода. Первая тема серьёзного студенческого научного исследования, по результатам которого Елена Королькова стала лауреатом областного конкурса студенческих работ

по проблемам общественных наук, была весьма символичной: «Межпредметные связи при изучении математики и иностранного языка». Эта тема уже предвосхищает некоторые ведущие черты творческого поиска Елены Николаевны: сочетание математической строгости и гуманитарности, широкий кругозор, культуросоизидание, широкие обобщения, детерминирующие адресную, строго научно обоснованную тактику отбора содержания образования.

С 1975 года жизнь Елены Николаевны связана с кафедрой педагогики Владимирского государственного педагогического института имени П. И. Лебедева-Полянского. 3 сентября она была принята ассистентом кафедры, а в 1978 году поступила в очную целевую аспирантуру НИИ общей педагогики АПН СССР. Её научным руководителем стал новатор и классик отечественной дидактики Исаак Яковлевич Лернер. Верность делу и имени своего учителя Елена Николаевна пронесла через всю свою жизнь. В мае 1982 года она блестяще защитила кандидатскую диссертацию на тему «Приём обучения как способ реализации единства преподавания и учения», а после ухода из жизни И. Я. Лернера возглавила «Лернеровское движение» в стране, организовав с 1997 года знаменитые «Лернеровские чтения», прошедшие в 2023 году уже в одиннадцатый раз.

В 1987 году Елене Николаевне было присвоено учёное звание доцента, и с 1989 по 1992 год она заведовала кафедрой педагогики и психологии Владимирского областного института усовершенствования учителей. Подготовка и переподготовка владимирского

учительства стала ведущей практической деятельностью Е. Н. Селиверстовой. Вся её научная биография – это история обучения учителей. Аспиранты, магистранты – все, кто приходит к Елене Николаевне, чтобы заниматься теоретической педагогикой, это учителя-практики.

В 1992 году Е. Н. Селиверстова возглавила кафедру педагогики ВлГУ. Параллельно с организаторской, педагогической деятельностью шло докторское исследование на тему «Дидактическая концепция развивающей функции обучения». В 2007 году Елене Николаевне была присвоена учёная степень доктора педагогических наук, а в 2009 году она получила аттестат профессора. В научном наследии Е. Н. Селиверстовой проблемы связи обучения и развития рассматриваются в широком историко-педагогическом контексте. Автор ведёт с дидактами прошлого содержательный диалог, выстраивая целостную картину классического дидактического знания XIX – XX веков, выявляя и ликвидируя «белые пятна»: «Мы убеждены в том, что осознание этих “белых пятен” было значимо для разработки целостного дидактического взгляда на сущность и способы проявления функциональных связей между обучением и развитием» [3, с. 48]. Особенно пристальное внимание исследователя обращено к классической дидактике второй половины XX века, к наследию И. Я. Лернера [4], М. Н. Скаткина [2]. Описывая дискуссию, развернувшуюся на страницах журнала «Педагогика» в 1950 – 1970-е годы, Елена Николаевна оценивает её следующим образом: «Есть все основания считать, что в этой

дискуссии закладывались теоретические предпосылки для перспективной выработки концептуальных представлений о развивающей роли обучения как в содержательно-целевом, так и в инструментально-процессуальном аспектах» [2, с. 76]. Такое масштабное историко-педагогическое обоснование дидактических идей, далёкое от сиюминутной внешней актуализации, обеспечивает результатам научного творчества Е. Н. Селиверстовой фундаментальность, надёжность, действенность в реальных обстоятельствах многогранной и изменяющейся образовательной практики.

Научная и организаторская деятельность Е. Н. Селиверстовой поражает своим объёмом, многообразием, и в то же время внутренней целостностью. С 2008 по 2012 год она была председателем диссертационного совета по научной специальности 13.00.01 «Общая педагогика. История педагогики и образования». Е. Н. Селиверстова возглавляет магистерскую программу «Педагогическая инноватика»; многие годы является главным редактором журнала ВАК «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых «Педагогические и психологические науки». На протяжении ряда лет (2017 – 2022 годы) Елена Николаевна работала экспертом РФФИ, а с 2018 года она член экспертного совета ВАК по педагогике и психологии. Работа в диссертационном совете, в экспертном совете ВАК актуализировала для Елены Николаевны ещё одно направление теоретического поиска, которое всегда было для неё особо значимым. Это направление –

работа над категориальным аппаратом педагогики, защита его чистоты и строгости. В 2020-е годы Елена Николаевна посвящает этому направлению специальные исследования. Она указывает на необходимость «...выявить способ преодоления обнаруженного на сегодняшний день дефицита специфически дидактических понятий» [7, с. 15], строго разграничивать психологические и педагогические понятия, что является условием сохранения и развития предметного поля дидактики.

Открытость инновациям выражается в обращённости Е. Н. Селиверстовой к идее смены приоритетов в видах деятельности в обучении. В статьях и книгах 2020-х годов ею осуществляется трактовка проектной деятельности в обучении, которая, наряду с игровой и исследовательской, существенно обогащает образовательную практику с позиций «прогностического, опережающего отражения действительности» [5, с. 40]. Глубокие и значимые труды посвящены выработке критериев и ориентиров оценки качества современного образования. Эту оценку Е. Н. Селиверстова напрямую связывает с «формированием у школьников готовности к осознанному, деятельностному и культуросообразному отношению к миру, себе и другим людям» [6, с. 209].

Научная школа Елены Николаевны – это сообщество талантливых ученых, преданных школе и дидактике, уточняющих, обогащающих теорию развивающего обучения в меняющихся условиях трансформации отечественного образования. Под руководством Елены Николаевны Селиверстовой защищено 11 кандидатских и две докторские диссертации.

Столь высокие академические достижения не мешают Елене Николаевне открыто и с радостью воспринимать новые педагогические явления и понятия, которые генерируются в учительской среде и приходят в педагогику из школьных классов. Так, ряд публикаций Е. Н. Селиверстовой связан с популярной идеей «перевёрнутого класса», в которой отражаются дидактические традиции, но звучит молодёжный задор. Ведь в этой новаторской технологии есть направленность «на формирование у школьников готовности к самостоятельной познавательной деятельности, которая характеризуется накоплением опыта

самоорганизации и саморегуляции в познании, придающего познавательной позиции обучающегося истинно субъектные характеристики» [1, с. 341].

Научный и педагогический путь Елены Николаевны Селивёрстовой – это путь постоянной помощи тем, кто идёт рядом, путь свершений и преодолений. И сегодня, поздравляя Е. Н. Селиверстову с юбилеем, ученики и последователи ждут новых открытий, в которых так нуждается современная школа и которые нужно осуществлять с опорой на любимый педагогический принцип Елены Николаевны – принцип педагогического оптимизма!

Литература

1. Кашкин Е. Е., Селиверстова Е. Н. Перевёрнутый класс: международный опыт // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога : сб. материалов IX Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). Симферополь, 2022. С. 338 – 342.
2. Селиверстова Е. Н. Вклад М. Н. Скаткина в разработку дидактических представлений о развивающей роли обучения (50-е – начало 60-х гг. XX века) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 75 – 83.
3. Селиверстова Е. Н. Дидактическая концепция развивающей функции обучения : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 334 с.
4. Селиверстова Е. Н. Дидактическое наследие И. Я. Лернера в фокусе преемственности педагогических эпох (к 100-летию со дня рождения И. Я. Лернера) // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2017. № 29 (48). С. 34 – 41.
5. Селиверстова Е. Н. Обновление характеристик современного школьного обучения в условиях его инновационных изменений // Глобальный научный потенциал. 2023. № 7 (148). С. 38 – 42.
6. Селиверстова Е. Н. Познавательный опыт как инновационный ориентир в оценке качества современного школьного образования // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли : сб. науч. тр. Всерос. сетевой науч. конф. ; сост. А. А. Мамченко. М. : Ин-т стратегии развития образования, 2018. С. 209 – 217.
7. Селиверстова Е. Н. Понятийная система отечественной дидактики в фокусе субъектной ориентации современного обучения // Педагогика и просвещение. 2021. № 4. С. 15 – 27.

8. Селиверстова Е. Н. Проблема связи обучения и развития в отечественной дидактике начала XX века // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2014. № 18 (37). С. 40 – 48.
9. Селиверстова Е. Н. Проектно-ориентированная домашняя работа: польза – вред // Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования : материалы междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Усковой. М., 2020. С. 64 – 76.
10. Селиверстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания : учеб. пособие / Владим. гос. гум. ун-т. Владимир, 2009. 231 с.
11. Селиверстова Е. Н. Технология проектного обучения в современной школе: от традиций к инновациям // Педагогические и социальные вопросы образования : сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары : Среда, 2020. С. 175 – 178.

References

1. Kashkin E. E., Seliverstova E. N. Perevyornuty`j klass: mezhdunarodny`j opy`t // Realizaciya kompetentnostnogo podxoda v sisteme professional`nogo obrazovaniya pedagoga : sb. materialov IX Vseros. nauch.-prakt. konf. (s mezhdunar. uchastiem). Simferopol`, 2022. S. 338 – 342.
2. Seliverstova E. N. Vklad M. N. Skatkina v razrabotku didakticheskix predstavlenij o razvivayushhej roli obucheniya (50-e – nachalo 60-x gg. XX veka) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 4 (25). S. 75 – 83.
3. Seliverstova E. N. Didakticheskaya koncepciya razvivayushhej funkicii obucheniya : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2006. 334 s.
4. Seliverstova E. N. Didakticheskoe nasledie I. Ya. Lerner v fokuse preemstvennosti pedagogicheskix e`pox (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya I. Ya. Lerner) // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2017. № 29 (48). S. 34 – 41.
5. Seliverstova E. N. Obnovlenie xarakteristik sovremennogo shkol`nogo obucheniya v usloviyax ego innovacionny`x izmenenij // Global`ny`j nauchny`j potencial. 2023. № 7 (148). S. 38 – 42.
6. Seliverstova E. N. Poznavatel`ny`j opy`t kak innovacionny`j orientir v ocenke kachestva sovremennogo shkol`nogo obrazovaniya // Metodologicheskie orientiry` razvitiya sovremennoj nauchno-didakticheskoy my`sli : sb. nauch. tr. Vseros. setevoj nauch. konf. ; sost. A. A. Mamchenko. M. : In-t strategii razvitiya obrazovaniya, 2018. S. 209 – 217.
7. Seliverstova E. N. Ponyatijnaya sistema otechestvennoj didaktiki v fokuse sub`ektnoj orientacii sovremennogo obucheniya // Pedagogika i prosveshhenie. 2021. № 4. S. 15 – 27.
8. Seliverstova E. N. Problema svyazi obucheniya i razvitiya v otechestvennoj didaktike nachala XX veka // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2014. № 18 (37). S. 40 – 48.

9. Seliverstova E. N. Proektno-orientirovannaya domashnyaya rabota: pol'za – vred // Domashnyaya uchebnaya rabota shkol'nikov: puti sovershenstvovaniya : materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. ; pod red. I. M. Osmolovskoj, I. V. Uskovoij. M., 2020. S. 64 – 76.
10. Seliverstova E. N. Sovremennaya didaktika: ot shkoly` znaniya – k shkole sozidaniya : ucheb. posobie / Vladim. gos. gum. un-t. Vladimir, 2009. 231 s.
11. Seliverstova E. N. Tekhnologiya proektnogo obucheniya v sovremennoj shkole: ot tradicij k innovacijam // Pedagogicheskie i social'ny'e voprosy` obrazovaniya : sb. materialov vsenos. nauch.-prakt. konf. Cheboksary` : Sreda, 2020. S. 175 – 178.

S. I. Doroshenko

CREATING A NEW DIDACTICS (FOR THE ANNIVERSARY OF ELENA NIKOLAEVNA SELIVERSTOVA)

The anniversary article is devoted to the scientific and pedagogical activities of the outstanding domestic didact, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Elena Nikolaevna Seliverstova. The article outlines the main directions of research by E. N. Seliverstova (implementation of the developmental function of education, the formation of cognitive experience of school-children, cognitive, research, game, project activities in education, selection of educational content, assessment of the quality of education), and highlights her pedagogical and organizational activities.

Key words: *Elena Nikolaevna Seliverstova, didactics, developmental function of teaching.*

УДК 37.015

Е. Ю. Розачева

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ВОСТОКА КАДРИИ ИСМАИЛОВНЫ САЛИМОВОЙ

Статья посвящена 100-летию юбилею со дня рождения Кадрии Исмаиловны Салимовой, известного ученого, члена-корреспондента РАО, специалиста в области зарубежной педагогики. Проанализирован путь ее профессионального становления, приведены важные моменты ее биографии, представлен педагогический вклад К. И. Салимовой в зарубежную педагогику. Доказано, что международное признание она получила не только благодаря трудам, связанным с педагогикой Востока, где педагогическая культура Японии занимает важное место. Профессор Салимова создала в 1990 году Международную группу историков педагогики при Международной постоянно действующей конференции историков педагогики (ISCHE), а также руководила Лабораторией зарубежной школы и педагогики Института теории образования и педагогики РАО.

Ключевые слова: *педагогическое наследие Востока, компаративистика, международное признание, Международная группа историков педагогики*

В 2024 году исполняется 100 лет со дня рождения известного ученого, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования, члена Международного комитета по вопросам истории образования и педагогики Кадрии Исмаиловны Салимовой (1924 – 2013). Вот уже 11 лет ее нет с нами, но остались ее труды, ученики, коллеги, с которыми она долгие годы работала главным научным сотрудником Института теории образования и педагогики Российской академии образования.

В педагогику Кадрия Исмаиловна пришла не сразу. Обращение к биографии позволило узнать много интересного. Кадрия Исмаиловна родилась 15 февраля 1924 года в Баку. Ее отец и мать были турецкой национальности. Отец активно участвовал в создании коммунистической партии Турции. Родителям Кадрии Исмаиловны пришлось иммигрировать в СССР, так как к власти в Турции пришел Ататюрк. Семья переехала в Азербайджан.

В Баку в 1941 году она окончила школу. Её увлечением было радиodelo, овладела азбукой Морзе. После школы Кадрия Исмаиловна становится студенткой Нефтепромыслового института в Баку, но сразу после начала Второй мировой войны она добровольно ушла на фронт. Так как она свободно владела немецким, турецким языками и «морзянкой», ее направили служить шифровальщицей в особый отдел 46-й Кавказской армии, а после учреждения контрразведки «СМЕРШ» в 1943 году причислили к этой структуре. В годы войны Кадрия Исмаиловна участвовала в освобождении Болгарии, Румынии, Венгрии, Чехословакии, Польши, Югославии. В Австрии под Веной она

встретила победу. Военную службу закончила в ноябре 1945 года капитаном «СМЕРШа» и была награждена 14 медалями и орденом Отечественной войны II степени.

После возвращения с войны в ноябре 1945 года Кадрия Исмаиловна решила не продолжать учебу в Нефтепромысловом институте, а поступила в 1950 году в Азербайджанский государственный университет на философский факультет, где ейгодились знания иностранных языков. После успешного окончания философского факультета Азербайджанского государственного университета Кадрия Исмаиловна училась до 1954 года в аспирантуре МГУ. Там и состоялось ее знакомство со своим будущим мужем Эвальдом Васильевичем Ильенковым. Её супруг также воевал и с боями дошёл до Берлина, имел награды. После Победы в Великой Отечественной войне продолжал службу в Группе советских войск в Германии, работал литературным сотрудником в газете «Красная звезда».

После демобилизации Эвальд Ильенков окончил учёбу на философском факультете Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Именно связь с философским факультетом МГУ дала возможность Кадрии Исмаиловне познакомиться и с Горбачевыми. Она была знакома с четой Горбачевых, а позднее посещала Фонд Горбачева. В 1971 году Кадрия Исмаиловна защитила докторскую диссертацию по педагогике.

Судьба подарила мне встречу с этой удивительной женщиной в 1980-е годы. Кадрия Исмаиловна с 1953 года исполняла обязанности ученого секретаря в Институте теории образования и педагогики РАО на Корчагина, 7, была

заведующей лабораторией, главным научным сотрудником.

Во время работы над диссертацией по педагогической американистике мой научный руководитель Феликс Аронович Фрадкин познакомил меня с сотрудниками руководимой Кадрией Исмаиловной Лаборатории, а также академиком Зоей Алексеевной Мальковой, большим авторитетом в сфере педагогической американистики, ведущим методологом в области сравнительной педагогики, автором многочисленных трудов. В 1990-е годы именно она возглавляла Специализированный диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций в Институте теории педагогики и образования РАО, куда входила и Кадрия Исмаиловна. Их объединяла не только работа, но и тесная дружба. В этот период под руководством Кадрии Исмаиловны работали такие интересные историки педагогики, как Ирина Ивановна Огородникова, Лариса Максимук, Людмила Мошкова, Григорий Борисович Корнетов, Виталий Григорьевич Безрогов, Ольга Евгеньевна Кошелева. Тогда они были еще начинающими исследователями. В 1980-е годы Кадрия Исмаиловна блистала своей яркой восточной внешностью, очень эффектно одевалась и была в эпицентре внимания. У нее было много аспирантов, в том числе из Турции. На момент нашей встречи Кадрия Исмаиловна уже побывала в Англии, Японии, ее знали зарубежные коллеги.

Коллектив под ее руководством трудился над многими интересными проектами, принимал участие в различных конференциях. Благодаря моему научному руководителю Феликсу Ароновичу Фрадкину мне посчастливилось встретить Кадрию Исмаиловну. Мое

сотрудничество с членами Лаборатории началось еще до защиты моей кандидатской диссертации, которая как раз и обсуждалась в Москве в марте 1989 года. Из этой Лаборатории вышли такие замечательные ученые, как Борис Михайлович Бим-Бад, Александр Наумович Джуринский. Позднее они стали академиками. На моих глазах разворачивалась научная карьера члена-корреспондента РАО Виталия Григорьевича Безрогова и доктора педагогических наук Григория Борисовича Корнетова. Эта Лаборатория дала мне рекомендацию к защите в 1990 году, которая состоялась в Москве 22 февраля 1990 года в Специализированном совете Института теории образования и педагогики. В это время состоялось знакомство и с замечательным ученым и специалистом в области методологии сравнительной педагогики академиком Борисом Львовичем Вульфсоном. Предзащита моей докторской диссертации прошла в этой же Лаборатории. Профессор Б. Л. Вульфсон стал оппонентом на защите моей докторской диссертации в 2006 году, в этой же роли выступил и профессор и доктор педагогических наук, а ныне академик Александр Наумович Джуринский.

В августе 1990 года вместе с другими членами Лаборатории мы побывали на Международной постоянно действующей конференции по истории педагогики в Праге, Карловом университете. Там по инициативе профессора К. И. Салимовой была создана международная группа историков педагогики, куда вошли представители ведущих европейских стран, таких как Великобритания, Франция, Германия, Испания, США, Австралия, Южно-Африканская Республика. В апреле 1991 года вместе с Феликсом Ароновичем Фрадкиным

Кадрия Исмаиловна сумела организовать встречу Международной группы историков педагогики под Суздалем. Результатом стала книга «История педагогики как учебный предмет (Международный опыт)»: учебное пособие [1].

С этого момента мое сотрудничество с Кадрией Исмаиловной усилилось, она часто приглашала меня на несколько дней для работы в ее уютную квартиру на Тверской. Мы трудились над совместными проектами, переводами материалов зарубежных участников рабочей группы, а вечерами гуляли по Москве. Гостеприимству Кадрии Исмаиловны и умению общаться не было предела. Исследователь педагогической культуры Востока, неоднократно посетившая Японию, с восторгом рассказывала мне о Стране восходящего солнца, она была знакома со многими японскими учеными – профессорами Тошио Накаучи и Джошио Катагири, в ее доме часто бывала и Кейко Секи, с которой мы очень дружили.

Особую признательность хотелось бы выразить Кадрии Исмаиловне за интересные рассказы о ее супруге Эвальде Васильевиче Ильенкове, память о котором она бережно хранила. На стене в ее квартире рядом со столом, где часто устраивались чаепития, обеды, где мы порой до поздней ночи засиживались с материалами, висел портрет Эвальда Васильевича. Он как бы был постоянным участником всех ярких встреч и бесед, проходивших в гостеприимном доме Кадрии Исмаиловны. Об этом удивительном мыслителе до встречи с Кадрией Исмаиловной мне было известно лишь по его трудам, а также рассказам профессора Александра Елисеевича Пальтова, работавшего во Владимирском педагогическом институте и

когда-то участвовавшего совместно с А. И. Мещеряковым и Э. В. Ильенковым в эксперименте по реабилитации слепоглухих детей в Загорском доме-интернате. В результате этого эксперимента четверо воспитанников интерната окончили МГУ, двое из них защитили кандидатские диссертации, а Александр Суворов стал доктором наук. Он приезжал и выступал перед коллективом пединститута, с теплотой рассказывая о своем учителе Э. В. Ильенкове, показал документальный фильм о так рано ушедшем в 1975 году учителе. Александр Суворов был частым гостем этой семьи, как и Василий Васильевич Давыдов. Все, кто близко общался с Эвальдом Васильевичем и его гостеприимной супругой, всегда с теплотой вспоминают те времена, а особенно заботливую восточную хозяйку уютной квартиры – Кадрию Исмаиловну.

Однажды в 1992 году мы вместе с Кадрией Исмаиловной готовили в Москве в ее квартире обед для американского коллеги Глена Смита, который работал в Чикаго и состоял в Международной группе историков педагогики при Постоянно действующей конференции историков педагогики. Он приехал с визитом в Москву. Помню, как она поехала встречать с поезда из Баку на железнодорожном вокзале посылку с виноградными листьями, которые были необходимы для приготовления ее фирменной долмы. Мне поручили приготовить постный борщ с сухими белыми грибами и фасолью. Гость остановился в квартире Кадрии Исмаиловны, а мы ночевали пару ночей у соседки по этажу. Днем мы обсуждали монографию по редакции Глена Смита «Судьбы в педагогике» (“Lives in Education”), которую он любезно подарил нам с дарственной надписью, а

также текущие вопросы международной группы. Позднее Глен Смит опубликовал наши статьи в своем чикагском издании [8].

В Барселоне в 1992 году, в год Олимпиады, проходила очередная Международная конференция историков педагогики. После прилета в Мадрид и ночлега в гостинице нам пришлось с Кадрией Исмаиловной долго добираться до Барселоны на автобусе. Конференция начиналась через два дня на загородной вилле. Как только мы добрались до Барселоны, нас радушно встретили переводчики трудов Э. В. Ильенкова. Был устроен пышный прием и обед в ресторане, мы прекрасно общались с испанскими коллегами, а затем отправились на конференцию, присоединились к остальным её участникам. Тогда я поняла смысл сказанных в тяжелые 1990-е годы Кадрией Исмаиловной слов. «Эвальда Васильевича уже столько лет нет в живых, а он нам и оттуда помогает». Ведь труды Эвальда Васильевича издавались и в Испании, и в других европейских странах. После ухода в 1975 году Э. В. Ильенкова семья получала гонорары за издание его книг. Круг общения Кадрии Исмаиловны был всегда обширным. Она была в тесной переписке с учеными Ричардом Олдриджем и Брайаном Саймоном из Англии – членами нашей международной группы, Чеславом Майореком из Кракова и Гюндом Бьорк из Норвегии и многими другими. Став активным участником международной группы историков педагогики, и я смогла подготовить ряд публикаций на английском языке. [6; 7; 8]. Опыт участия в международных конференциях оказался очень полезным.

Однажды мне посчастливилось присутствовать на ужине, организованном К. И. Салимовой в Москве в ее квартире на Тверской для английских коллег, в числе которых была выдающаяся актриса Ванесса Редгрейв. Оказывается, еще в 1960-е годы, когда выезды за границу были явлением чрезвычайно редким, Эвальд Васильевич вместе со своей супругой побывали в Англии и познакомились со многими знаменитостями.

Позднее, во время моей стажировки в Голландии в августе 1994 года в Лейденском университете по гранту Научного общества Нидерландов, Кадрия Исмаиловна приехала и жила несколько дней в арендованном мною доме до начала очередной Международной конференции историков педагогики на базе Свободного университета в Амстердаме. У нас была пара дней до начала конференции. Она попросила помочь найти ей зарубежного соредатора для нашего запланированного международного учебника «Педагогика народов мира». Им стал профессор из Утрехтского университета Нан Доде, хорошо известный в мировых кругах ученый и автор многочисленных трудов. Перед приездом Кадрии Исмаиловны мы уже были с ним знакомы, не раз встречались в университетах Лейдена и Утрехта во время моей стажировки в 1993 году. Лучшей кандидатуры трудно было придумать. Нан Доде принял наше предложение. Позднее на конференции в Амстердаме мы встретились с членами нашей международной группы Пере Сола (Каталония), Гюндом Бьорг (Норвегия), Эльзой Крюгер (Южно-Африканская Республика), и др. Мы побывали на могиле Яна Амоса Коменского в Наадене, сумели обсудить дальнейшую работу группы.

В предисловии к международному учебнику соредакторы заявили о поставленных перед изданием целях: «Отразить общие корни педагогического наследия различных стран мира; показать транснациональное и универсальное человеческое содержание педагогических идей и практик наряду с национальными особенностями и национальными традициями; обратить внимание на постоянное обогащение педагогического знания и школьной практики в национальных школьных системах от древних времен до настоящего времени; проанализировать исторический опыт и возможность использования его для решения современных проблем образования молодого поколения во всем мире» [5, с. 13]. Замечательно, что задуманное свершилось. Международный учебник вышел на английском языке в 2000 году в издательстве «Орбита-М». «Педагогика народов мира» пополнила фонд крупнейших библиотек мира. В библиотеке Иерусалимского университета также имеются два перевода книги Кадрии Исмаиловны, вышедшие в Англии и Германии. Труды К. И. Салимовой издавались и переводились в США, Японии, Португалии, Финляндии, Китае и других странах.

В 2008 году увидела свет книга Кадрии Исмаиловны «Педагогическое наследие Востока». Цитируя в предисловии слова В. М. Алексеева о том, что «чем скорее и чем полнее востоковедение будет признано равноправным с западноведением, тем полнее будет наука о человечестве» [4, с. 4]. Кадрия Исмаиловна считала, что эта мысль целиком может быть отнесена и к историко-педагогической науке как зарубежной, так и отечественной, в которой не нашло должного отражения педагогическое наследие народов Востока. Она

посвятила исследование древней, средневековой и современной теории и практике обучения и воспитания в таких регионах, как Арабский Восток, Индокитай и Япония. Среди многочисленных стран Ближнего и Среднего Востока в качестве показательных моделей исторического развития выбраны Саудовская Аравия, Сирия, Турция, Иран и Азербайджан.

За 25 лет сотрудничества нам с Кадрией Исмаиловной удалось побывать во многих странах и вместе поучаствовать в Международном конгрессе по сравнительной педагогике в Копенгагене в 1991 году, на заседаниях 12-й Международной конференции историков педагогики «Образовательная реформа от Реформации до Просвещения» в Праге в 1990 году (Educational Reform from Reformation to Enlightenment), в 13-й в Цюрихе, Швейцария, в 1991 году «Аспекты античности в истории педагогики» (Aspects of Antiquity in the History of Education), в 1992 году в Барселоне, а в 1995 году в Германии «История педагогических исследований» (History of Educational Studies) в Берлине. В поезде Москва – Берлин в соседнем купе с нами ехали Владимир Михайлович и Михаил Владимирович Кларины. Наше общение на самые разные научные темы было очень интересным. Владимир Михайлович был в то время уже профессором кафедры педагогики МГПИ имени В. И. Ленина, а его сын также делал успешную научную карьеру в области педагогики. Сейчас он член-корреспондент РАО и известен не только в России, но и в Канаде, а также ряде европейских стран.

В 1996 году в Польше в Кракове после моего выступления с пленарной лекцией на тему «Прогрессивизм и европейская школа» на Международной

конференции историков педагогики «Школьное обучение в меняющихся обществах. Историческая и сравнительная перспективы (1750 – 1996) *Schooling in Changing Societies. Historical and Comparative Perspectives (1750 – 1996)*» Кадрия Исмаиловна поздравила меня с успешно выполненной задачей и похвалила за ответы на вопросы участников конференции. Очень важным было и то, что перед началом конференции в Польше бывшая аспирантка Кадрии Исмаиловны Салимовой Лариса Максимук встретила нас в городе Бресте, и мы посетили Брестскую крепость. Это событие оставило неизгладимое впечатление, оно было очень знаково для Кадрии Исмаиловны как участницы Великой Отечественной войны.

Конечно, благодаря Кадрие Исмаиловне моя международная репутация укреплялась, равно как и опыт межкультурного общения. Она поручала мне решать порой очень трудные проблемы. Таковой стало обсуждение с японскими профессорами двух подготовленных ими глав для международного учебника по истории педагогики. Пришлось высказывать критические замечания и указывать на ошибки в английском тексте старшим по возрасту и статусу двум участникам нашей международной группы историков педагогики японского происхождения. Носителям иной ментальности, представителям восточной культуры, где правит мужчина, это было очень не просто вынести. Однако мы справились с этим трудным моментом.

Позднее выезжать в зарубежные страны для Кадрии Исмаиловны становилось проблематичным. Сильно болели ноги, сердце. Помню, как в аэропорту она чуть не забыла, что ей нельзя было проходить через проверяющее

устройство, так как в сердце был кардиостимулятор. Кадрия Исмаиловна была очень сильной натурой. Однажды я приехала к ней для переводческой работы на Тверскую, мне открыла дверь квартиры совершенно испуганная Кадрия Исмаиловна и сказала, что только что проводила группу японцев с переводчиком, но ей срочно нужна помощь, так как она неудачно поставила на край стола огромный кипящий самовар, который, наклонившись, буквально обварил ей ноги. Она даже не подала виду при гостях, досидела до конца. Мне пришлось вызвать скорую, бригада была поражена ее выдержкой, так как все ноги были покрыты страшными ожогами с волдырями. Кадрия Исмаиловна прореагировала на это так: «Мы и не такое видели в войну». Она рассказала о том, как на фронте приходилось 17-летней девушке ползти в холодных траншеях, протягивая кабель в любую погоду. Даже когда Кадрие Исмаиловне было за 85, возникали проблемы с ходьбой, ослабли руки, с трудом удерживающие костыли, она садилась каждый день за свой письменный стол и писала свои научные работы. В последний год жизни на параде 9 Мая она была в коляске с внуком Иваном. Ее оптимизм всегда поражал окружающих, желание жить и работать было огромным. Последний мой визит к Кадрие Исмаиловне состоялся весной 2013 года, а в августе того же года ее не стало.

Кадрия Исмаиловна подарила мне многие свои книги с благодарственными надписями «... на память обо всем хорошем, вместе пережитом...», «на добрую память о нашей дружбе, о наших многочисленных поездках за рубеж, постоянном желании помогать друг другу...». Ее книги хранятся в

моей личной библиотеке, а «Педагогическое наследие Востока», а также «Восхождение к успеху» (о Японии) Кадрия Исмаиловна передала в библиотеку нашего Владимирского университета.

Поразительно, что в феврале 2024 года отмечалось столетие со дня рождения и супруга Кадрии Исмаиловны Э. В. Ильенкова. Его считают одним из выдающихся представителей советской философии, психологии, педагогики и культуры.

Нельзя не упомянуть о том, что в 2001 году Кадрие Исмаиловне была присуждена премия Президента Российской Федерации в области образования (Указ Президента РФ В. В. Путина) за цикл трудов «История всемирной педагогики как фактор совершенствования

педагогического образования»). Автор более 100 работ, посвященных истории образования и школы за рубежом, Кадрия Исмаиловна написала в 1960 году «Историю трудового обучения в Англии», а также «А. Грамши. Формирование чело- века» (1983). Интересна читателям и ее работа о Японии «Восхождение к успеху». Очень востребованными стали для историков педагогики «Очерки истории школы и педагогики за рубежом» (1989 – 1991), выходившие под ее редакцией. В них участвовали многие члены Лаборатории. Рада, что в них есть и мои материалы [2; 3]. Часто вспоминаются слова Кадрии Исмаиловны: «Мы уйдем, а наши книги останутся. Надо писать, пока живы».

Литература

1. История педагогики как учебный предмет (Международный опыт) : учеб. пособие ; под ред. К. И. Салимовой. М. : Роспедагентство, 1996. С. 121 – 131.
2. Рогачева Е. Ю. Педагогический эксперимент Джона Дьюи и его значение для будущих учителей // История педагогики как учебный предмет (Международный опыт) : учеб. пособие; под ред. К. И. Салимовой. М. : Роспедагентство, 1996. С. 121 – 131.
3. Рогачева Е. Ю. Становление педагогики прагматизма в США // Очерки истории школы и педагогики за рубежом (XVIII – XX вв.) : учеб. пособие. / в соавтор. с К. И. Салимовой [и др.]. Ч. II. М. : Изд-во АПН СССР, 1989. С. 194 – 202.
4. Салимова К. И. Педагогическое наследие Востока. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. 544 с.
5. Kadriya Salimova and Nan L. Dodde (editors). International handbook on History of Education. Orbita-M, International Academy of Self-perfection, 2000. 559 p.
6. Rogacheva E. John Dewey's Educational Experiment and its Relevance for Future Teachers (from the Russian Perspective) // Why Should We Teach History of Education? / eds. K. Salimova, E. V. Yohanningmeier. International Academy of Self-Improvement, 1993. P. 165 – 175.
7. Rogacheva E. The Educational Legacy of Pragmatism and Its Influence on Early Soviet Educational Reform // Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present And Future / eds. Czeslaw Majorek, Erwin V. Johanningmeier. Krakow : Polish Academy of Sciences Publishing House, 2000. P. 55 – 70.

8. Rogatcheva E. J. Dewey's Educational Experiment and Its Relevance for Intending Teachers // *Vitae Scholasticae, The Bulletin of Educational Biography* / ed. Glenn Smith. Northern Illinois University, USA, 1992. 11 (1-2). P. 313 – 323.

References

1. Istoriya pedagogiki kak uchebny`j predmet (Mezhdunarodny`j opy`t) : ucheb. posobie ; pod red. K. I. Salimovoj. M. : Rospedagentstvo, 1996. S. 121 – 131.
2. Rogacheva E. Yu. Pedagogicheskij e`ksperiment Dzhona D`yui i ego znachenie dlya budushhix uchitelej // Istoriya pedagogiki kak uchebny`j predmet (Mezhdunarodny`j opy`t) : ucheb. posobie; pod red. K. I. Salimovoj. M. : Rospedagentstvo, 1996. S. 121 – 131.
3. Rogacheva E. Yu. Stanovlenie pedagogiki pragmatizma v SShA // Ocherki istorii shkoly` i pedagogiki za rubezhom (XVIII – XX vv.) : ucheb. posobie. / v soavtor. s K. I. Salimovoj [i dr.]. Ch. II. M. : Izd-vo APN SSSR, 1989. S. 194 – 202.
4. Salimova K. I. Pedagogicheskoe nasledie Vostoka. M. : Izd-vo Mosk. psixol.-soc. in-ta ; Voronezh : MODE`K, 2008. 544 s.
5. Kadriya Salimova and Nan L. Dodde (editors). International handbook on History of Education. Orbita-M, International Academy of Self-perfection, 2000. 559 p.
6. Rogacheva E. John Dewey's Educational Experiment and its Relevance for Future Teachers (from the Russian Perspective) // Why Should We Teach History of Education? / eds. K. Salimova, E. V. Yohanningmeier. International Academy of Self-Improvement, 1993. P. 165 – 175.
7. Rogacheva E. The Educational Legacy of Pragmatism and Its Influence on Early Soviet Educational Reform // Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present And Future / eds. Czeslaw Majorek, Erwin V. Johanningmeier. Krakow : Polish Academy of Sciences Publishing House, 2000. R. 55 – 70.
8. Rogatcheva E. J. Dewey's Educational Experiment and Its Relevance for Intending Teachers // *Vitae Scholasticae, The Bulletin of Educational Biography* / ed. Glenn Smith. Northern Illinois University, USA, 1992. 11 (1-2). P. 313 – 323.

E. Yu. Rogacheva

KADRIA ISMAILOVNA SALIMOVA'S PEDAGOGICAL HERITAGE OF THE EAST

The paper is devoted to the 100th Anniversary of Kadriya Ismailovna Salimova – a famous scientist, a member-correspondent of Russian Academy of Sciences, a specialist in comparative education. Her professional becoming is analyzed, the most important biographical moments are presented, as well as her educational contribution to foreign pedagogy. It is proved that her international recognition was got not only thank to her writings, connected with East Pedagogy, where Japanese educational culture takes an important place. Professor Salimova created in 1990 International group of historians of education within International Standing Conference on the History of Education (ISCHE) and was the head of the Laboratory of Foreign school and pedagogy at Theory and History of Education Institute of Russian Academy of Sciences.

Key words: *East educational legacy, comparative education, international recognition, International group of the historians of education.*

НАШИ АВТОРЫ

АЛССАРМ

Хала

аспирант кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ); научный руководитель: С. Б. Серякова, доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры социальной педагогики и психологии, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МПГУ (г. Москва, Россия)
E-mail: halaalssarm2019@gmail.com

АНДРОСОВ

**Александр
Михайлович**

подполковник, доктор педагогических наук, доцент
заместитель начальника кафедры физической подготовки Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: a.m.androsov@mail.ru

БЛАЖЕННОВ

**Владимир
Михайлович**

кандидат педагогических наук
доцент кафедры физической подготовки Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного» Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: a.m.androsov@mail.ru

БОГОМОЛОВА

**Любовь
Ивановна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: bogomolovali@mail.ru

БУРГАНОВ

**Рафис
Тимерханович**

доктор экономических наук, доцент
ректор Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма
E-mail: tmtreg@mail.ru

ВОРОНИНА Валерия Юрьевна	аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ); научный руководитель: Л. К. Фортова, доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ (г. Владимир, Россия) E-mail: valeria001voronina@yandex.ru
ДЕМИНА Светлана Сергеевна	кандидат исторических наук, доцент доцент кафедры всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (Владимир, Россия) E-mail: ist-drev@yandex.ru
ДОРОШЕНКО Светлана Ивановна	доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: cvedor@mail.ru
ЗВЕРЕВА Елена Игоревна	магистрант кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: zvereva.xelen@yandex.ru
МАРКИНА Нина Витальевна	кандидат психологических наук, доцент доцент кафедры управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования (г. Челябинск, Россия) E-mail: nvmark@mail.ru
МОЛЕВА Галина Аркадьевна	кандидат педагогических наук, профессор профессор кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: gamoleva@mail.ru
МОХОВА Залина Даниловна	педагог-психолог Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска» (г. Челябинск, Россия) E-mail: mohovazd@gmail.com

ОРЛОВА Ирина Анатольевна	кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: orlnas@yandex.ru
ПЕРВУХИНА Елена Сергеевна	старший методист Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска» (г. Челябинск, Россия) E-mail: elena_pervuchina@mail.ru
ПРОКОПЦЕВА Валерия Федоровна	педагог-психолог Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска» (г. Челябинск, Россия) E-mail: leriera@mail.ru
РЕЕВА Ольга Юрьевна	аспирант кафедры возрастной и социальной психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»); научный руководитель: В. Н. Ткачев, кандидат философских наук профессор кафедры психологии НИУ «БелГУ» (г. Белгород, Россия) E-mail: rolja@list.ru
РОГАЧЕВА Елена Юрьевна	доктор педагогических, профессор профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: erogacheva@hotmail.com
СОКОЛОВА Ольга Ивановна	кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: sok.ol@list.ru
ТУРЧИН Анатолий Степанович	доктор психологических наук, профессор профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия) E-mail: ast55@mail.ru

ФРОЛОВА
Марина
Сергеевна

заместитель директора по учебной работе Государственного автономного общеобразовательного учреждения «Брянская кадетская школа имени Героя России В. И. Шкурного» (г. Брянск, Россия)
E-mail: sosh2math@yandex.ru

ЧУКАНОВ
Александр
Константинович

магистрант Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Е. Н. Селиверстова, доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: aleksandrcukanov96400@gmail.com

ЮРОВ
Андрей
Сергеевич

подполковник, начальник учебной части, заместитель начальника кафедры связи военного учебного центра Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: andropa23@mail.ru

OUR AUTHORS

**ALSSARM
Hala**

Postgraduate Student at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (MPSU); Supervisor: S. B. Seryakova, Dr. Sc. (Education), Professor Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Deputy Director for Educational Work of MPSU (Moscow, Russia)
E-mail: halaalssarm2019@gmail.com

**ANDROSOV
Aleksandr M.**

Lieutenant Colonel, Dr. Sc. (Education), Associate Professor Deputy Head at the Department of Physical Training, Federal State Treasury Military Educational Institution of Higher Education «Military Order of Zhukov and Lenin Red Banner Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S. M. Budyonny» of the Ministry of Defense of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia)
E-mail: a.m.androsov@mail.ru

**BLAZHENNOV
Vladimir M.**

PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Physical Training, Federal State Treasury Military Educational Institution of Higher Education «Military Order of Zhukov and Lenin Red Banner Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S. M. Budyonny» of the Ministry of Defense of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia)
E-mail: a.m.androsov@mail.ru

**BOGOMOLOVA
Lubov I.**

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: bogomolovali@mail.ru

**BURGANOV
Rafis T.**

Dr. Sc. (Economics), Associate Professor
Rector at the Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism
E-mail: tmtreg@mail.ru

**VORONINA
Valeria Yu.**

Postgraduate Student at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy; Supervisor: L. K. Fortova, Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: valeria001voronina@yandex.ru

OUR AUTHORS

DEMINA Svetlana S.	PhD (History), Associate Professor at the Department of World History, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: ist-drev@yandex.ru
DOROSHENKO Svetlana I.	Dr. Sc. (Education), Associate Professor Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: cvedor@mail.ru
ZVEREVA Elena I.	Undergraduate student at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: zvereva.xelen@yandex.ru
MARKINA Nina V.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor at the Department of Management, Economics and Law, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators (Chelyabinsk, Russia) E-mail: nvmark@mail.ru
MOLEVA Galina A.	PhD (Education), Professor Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: gamoleva@mail.ru
MOKHOVA Zalina D.	Teacher-psychologist, Municipal autonomous educational institution «Multidisciplinary Lyceum No. 148 of Chelyabinsk» (Chelyabinsk, Russia) E-mail: mohovazd@gmail.com
ORLOVA Irina A.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: orlnas@yandex.ru
PERVUKHINA Elena S.	Senior Methodologist, Municipal autonomous educational institution «Multidisciplinary Lyceum No. 148 of Chelyabinsk» (Chelyabinsk, Russia) E-mail: elena_pervuchina@mail.ru
PROKOPTSEVA Valeria F.	Teacher-psychologist, Municipal autonomous educational institution «Multidisciplinary Lyceum No. 148 of Chelyabinsk» (Chelyabinsk, Russia) E-mail: leriera@mail.ru

OUR AUTHORS

- REEVA
Olga Yu.** Postgraduate Student at the Department of Age and Social Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University (NRU «BelSU»); Supervisor: V. N. Tkachev, PhD (Philosophy)
Professor at the Department of Psychology, NRU «BelSU» (Belgorod, Russia)
E-mail: rolja@list.ru
- ROGACHEVA
Elena Yu.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- SOKOLOVA
Olga I.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Russian Language, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: sok.ol@list.ru
- TURCHIN
Anatoly S.** Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of General and Applied Psychology, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation; (St. Petersburg, Russia)
E-mail: ast55@mail.ru
- FROLOVA
Marina S.** Deputy Director for Academic Affairs, State Autonomous Educational Institution «Bryansk cadet school named after Hero of Russia V. I. Shkurny» (Bryansk, Russia)
E-mail: sosh2math@yandex.ru
- CHUKANOV
Alexander K.** Graduate Student of the Pedagogical Institute, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Supervisor: E. N. Seliverstova, Dr. Sc. (Education), Professor
Head of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia) (Vladimir, Russia)
E-mail: aleksandrcukanov96400@gmail.com
- YUROV
Andrey S.** Lieutenant Colonel, Head of the Educational Department, Deputy Head at the Department of Communications, Military Training Center, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University» of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russia)
E-mail: andropa23@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vgggu.aspx vestnik-pedagog.vlsu.ru

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу электронной редакции журнала: vestnik-pedagog.vlsu.ru после регистрации в регистрационной системе на сайте журнала 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 33-81-01 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru