



ISSN 2304-1242

П ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

1 / 2024

DOI: 10.17853/2304-1242-2024-1

ISSN 2304-1242

Научное издание Нижнетагильского государственного
социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»

*Журнал издается при информационной поддержке
Научного совета по проблемам истории образования
и педагогической науки при отделении философии
образования и теоретической педагогики РАО*

Историко-педагогический журнал



1/2024

УДК 37.01

ББК 74.03

И 902

РЕДАКЦИЯ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

Главный редактор:



Аллагулов Артур Минехатович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Оренбург.

Председатель редакционного совета:



Рындак Валентина Григорьевна, заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», председатель Уральской ассоциации «Василий Александрович Сухомлинский», г. Оренбург.

Члены редакционного совета:

1. *Богуславский Михаил Викторович*, почетный работник науки и высоких технологий Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Москва.

2. *Куликова Светлана Вячеславовна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования, г. Волгоград.

3. *Помелов Владимир Борисович* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

4. *Снапковская Светлана Валентиновна*, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры культурологии Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России», г. Минск (Белоруссия).

5. *Юдина Надежда Петровна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск.

Члены редакционной коллегии:

1. *Адищев Владимир Ильич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.

2. *Андрюхина Людмила Михайловна*, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ученый секретарь научного центра РАО РГППУ, г. Екатеринбург.

3. *Бобрышов Сергей Викторович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт", г. Ставрополь.

4. *Косинова Оксана Анатольевна* – доктор педагогических наук, доцент, директор Института дополнительного образования АНО ВО «Московский гуманитарный университет», г. Москва.

5. *Ниязбаева Наталья Николаевна*, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент педагогики, профессор кафедры профессионально-психологической подготовки и управления ОВД Костанайской академии Министерства внутренних дел РК имени Ш. Кабылбаева, г. Костанай (Казахстан).

6. *Ромашина Екатерина Юрьевна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула.

7. *Чапаев Николай Кузьмич* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

8. *Чуркина Наталья Ивановна* – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

9. *Шкабара Ирина Евгеньевна* (заместитель главного редактора журнала), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле.

Ответственный редактор журнала: *Кирюшина Ольга Викторовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле.

СОДЕРЖАНИЕ**КОЛОНКА РЕДАКТОРА**

Аллагулов А. М.7

Богуславский М. В. НАУЧНАЯ ШКОЛА
З. И. РАВКИНА – М. В. БОГУСЛАВСКОГО
«ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ».....10

Богуславский М. В. НАУЧНЫЙ СОВЕТ
ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ ПРИ ОТДЕЛЕНИИ ФИЛОСОФИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....22

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В. Б. ВИДНЫЙ РОССИЙСКИЙ ОБЩЕСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПУБЛИЦИСТ Н. В. ШЕЛГУНОВ.
К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ29

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Попов В. С., Абросимова-Романова Л. А. ПЕДАГОГИ
В ТЕКСТАХ ПРОШЛОГО:
АНАЛИЗ БОЛЬШИХ ТЕКСТОВЫХ ДАННЫХ
В GOOGLE BOOKS NGRAM VIEWER
И СООТВЕТСТВУЮЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ.....44

Резник Т. М. ВЛИЯНИЕ БЕЛОРУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПЕРИОДИКИ НА РАЗВИТИЕ
САМООБРАЗОВАННОСТИ ПЕДАГОГА:
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК.....53

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тимофеев М. А. В. П. КАЩЕНКО О ВОСПИТАНИИ
ЕДИНСТВЕННОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ.....65

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Гаязова Л. В., Скавычева Е. Н. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....77

Кореннова А. А., Петрова С. С. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ
СТАРШЕГО ВОЗРАСТА
СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....95

Смышляева О. С., Скавычева Е. Н. РАЗВИТИЕ
НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....105

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Хлютова Ю. З., Кирюшина О. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО
ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ.....121

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....131

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....134

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. М. Аллагулов

Уважаемые читатели и авторы «Историко-педагогического журнала»!

В первом номере нашего журнала в 2024 году представлены содержательные публикации доктора педагогических наук, профессора, член-корреспондента РАО **М. В. Богуславского** о научной школе З. И. Равкина – М. В. Богуславского «История педагогики и образования». Также читатели журнала познакомятся с деятельностью Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, являющегося признанным и значимым центром развития отечественной историко-педагогической науки. Совет консолидирует деятельность ученых – историков педагогики из многих регионов России, а также Казахстана, Белоруссии и Китая. В результате организующей и консолидирующей деятельности Совета на основе общих профессиональных ценностей сохранилось научное сообщество историков образования страны. Научный совет базируется в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» в лаборатории сравнительного образования и истории педагогики.

Рубрика «*Памятные даты истории образования и педагогики*» открывается статьей нашего постоянного автора, доктора педагогических наук, профессора **В. Б. Помелова**, посвященной биографии и прогрессивным педагогическим идеям видного российского общественного деятеля, демократа, педагога-публициста второй половины XIX века Николая Васильевича Шелгунова (1824–1891). Статья приурочена 200-летию со дня рождения Николая Васильевича Шелгунова. Трудно не согласиться с автором о том, что «упоминание о нем в последние десятилетия редко встретишь в отечественной педагогической литературе. Вполне можно бы было даже сказать, что имя его фактически забыто. А между тем, в свое время это был человек, которого в полной мере называли властителем дум. Его глубоких, проникновенных статей в «толстых» журналах с таким же нетерпением ожидали студенты университетов в 1870–1880-х годы, как в свое время их отцы ждали статей В. Г. Белинского».

Николай Васильевич Шелгунов характеризуется как продолжатель демократических традиций К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, П. Г. Редкина в российской педагогике второй половины XIX века. Очень символично звучат слова Николая Васильевича в отношении педагогики, не теряющие свою значимость в третьем тысячелетии: «Современная педагогика вовсе не умозрительное отношение к чему-то вообще, отдельно стоящему и изолированному, это не наука необитаемого острова, а, напротив, наука густо населенной земли. Чтобы учить

такой науке, нужно знать, прежде всего, и землю, и людей, знать силы и законы человеческой души».

Рубрика «*История отечественного образования и педагогики*» представлена статьей **В. С. Попова, Л. А. Абросимовой-Романовой** в которой демонстрируются примеры применения современных инструментов анализа больших текстовых данных Google Books Ngram Viewer для определения характеристик педагогов и демонстрации частоты упоминаний известных педагогов в корпусе русской литературы за достаточно длительный исторический период (1850–2019 гг.). Показаны десять самых частотных словосочетаний «прилагательное + существительное» для существительных «педагог», «учитель», «воспитатель», а также примеры дальнейшего применения найденных словосочетаний для выявления самых упоминаемых педагогов в микроконтекстах.

В статье молодого ученого **Т. М. Резник** представлена историко-педагогическая рефлексия влияния белорусских педагогических периодических изданий на процесс самообразования педагога на разных исторических этапах. В исследовании автор утверждает, что важным направлением развития педагогической мысли на территории Беларуси в конце XIX – начале XX века было решение проблемы создания белорусской школы и образования на родном языке в белорусских губерниях.

Рубрика «*История дефектологического образования*» репрезентирована статьей нашего постоянного автора **М. А. Тимофеева** и посвящена проблеме воспитания единственного ребенка в семье. Источниками исследования выступили опубликованные речи В. П. Кащенко периода 1908–1935 гг. из фондов Научного архива Российской академии образования, научные статьи, выходившие в сборниках материалов по проблемам детской дефективности, монографические труды, принадлежащие В. П. Кащенко, а также работы Е. А. Аркина, Е. К. Кричевской, А. Адлера и О. Нетера. В исследовании автор определяет причины исключительного положения ребенка в семье, факторы влияния семьи, родственников, друзей и других социальных групп. Выявлены основные принципы разумного воспитания таких детей (по мнению В. П. Кащенко), пути коррекции. Представлена типологическая характеристика единственного ребенка с точки зрения психологии.

На наш взгляд, представляют практический интерес для современного родителя три основные черты неправильного воспитания единственного ребенка (по В. П. Кащенко): с младенческого возраста он является главным центром интереса для окружающих; окружающие его внимание и забота приобретают гипертрофированный характер и направлены на ограждение от любых неприятностей (болезней, псевдо-голода, контактов со сверстниками, жизненных ситуаций и пр.); эта иррациональная любовь и опека трактуются родителями как общий принцип воспитания («все так делали»), приводя впоследствии к крайне негативным результатам для самого ребенка.

В рубрике «*Общая педагогика*» открывается статьей **Л. В. Гаязовой и Е. Н. Скавычевой** «Дидактическая игра как средство формирования финансовой

грамотности у детей старшего дошкольного возраста». Действительно, в Российской Федерации уровень финансовой грамотности населения достаточно низок. Одной из проблем низкого уровня финансово-экономической грамотности населения является недоверие населения к институтам финансового рынка. В педагогике разработаны механизмы, позволяющие формировать у детей финансовую грамотность с самого раннего возраста, с уровня дошкольного образования. Одним из них являются обучающие игры.

Статья *А. А. Коренновой* и *С. С. Петровой* также посвящена старшему дошкольному возрасту. В данном исследовании выявлены противоречия между необходимостью формирования выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста и недостаточной изученностью возможностей театрализованной деятельности. Авторами статьи определяется уровень сформированности выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста, проводится описание существующих методик, а также представлены результаты исследования. На основании проведенного исследования авторами предложен педагогический проект, направленный на развитие выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста через театральную активность. В статье представлены практические примеры занятий.

Исследование *О. С. Смышляевой* и *Е. Н. Скавычевой* раскрывает проблему развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития. В ходе изучения проблемы авторами выделены методы, которые будут способствовать развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: дидактическая игра, рисование, конструирование.

Рубрика «*Методика преподавания отдельных дисциплин*» представлена статьей *Ю. З. Хлютовой* и *О. В. Кирюшиной*, в которой обоснованы возможности использования различных технологий искусственного интеллекта в практике обучения иностранному языку. Выявлены достоинства и недостатки использования данных технологий в условиях средней общеобразовательной организации. Более детально в статье рассмотрен чат-бот ChatGPT, разработанный на основе технологий искусственного интеллекта, изучен его потенциал для повышения эффективности преподавания иностранного языка в условиях школы за счет усиления интерактивности и индивидуализации учебного процесса.

М. В. Богуславский

НАУЧНАЯ ШКОЛА З. И. РАВКИНА – М. В. БОГУСЛАВСКОГО «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

Славной и прочной традицией отечественной педагогической науки является существование в ней различных научных школ. Не исключением в данном аспекте является и развитие историко-педагогического знания.

Если обратиться к последним десятилетиям XX века, то можно с полным основанием сделать вывод о продуктивной деятельности нескольких таких научных школ. Прежде всего, это научные школы академика РАО А. И. Пискунова (Москва), членов-корреспондентов АПН-РАО К. И. Салимовой (Москва), Ш. И. Ганелина (Ленинград), Е. Г. Осовского (Саранск), Ф. А. Фрадкина (Владимир), профессоров Л. А. Степашко (Хабаровск), В. В. Макаева (Пятигорск) и А. А. Фролова (Нижний Новгород).

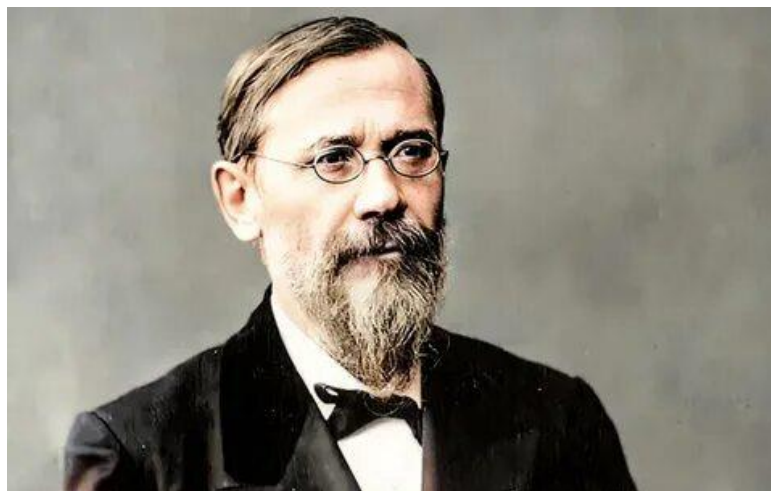
Среди научных школ в сфере истории педагогики и образования ведущее место, по праву, занимает **научная школа, сложившаяся и действующая на базе Института стратегии развития образования МП РФ и связанная с именами видных историков педагогики - академика РАО З. И. Равкина и члена-корреспондента РАО М. В. Богуславского,**

Систематичная и плодотворная деятельность научной школы, начавшаяся еще в 40-е годы XX века, продолжается и в настоящее время. Это характеризует *устойчивость и продуктивность данной научной школы, наличие в ней эффективных механизмов преемственности научных поколений и возрастных когорт исследователей.*

1. Основатели, создатели и последователи научной школы

Научная школа историков педагогики и образования включает в себя 7 поколений исследователей.

Предтечей и основоположником научной школы является великий российский историк **Василий Осипович Ключевский (1841–1911).**



В. О. Ключевский

Его учеником и продолжателем выступил *представитель второго поколения* научной школы видный отечественный историк-медиевист, академик АН СССР **Юрий Владимирович Готье (1873–1943)**



Ю. В. Готье

Учеником и последователем Ю. В. Готье был *представитель третьего поколения научной школы*, родоначальник историко-педагогического направления в контексте научной школы, действительный член Академии педагогических наук РСФСР, доктор педагогических наук, профессор **Николай Александрович Константинов (1894–1958)** прошедший большой творческий путь от учителя средней школы до крупного педагога-исследователя, ученого с мировым именем.



Н. А. Константинов

Ученый плодотворно разрабатывал теоретические основы историко-педагогической науки, расширил проблематику и модернизировал методы её исследований. Историко-педагогические работы ученого отличались широкой эрудицией, аналитическим, сравнительно-сопоставительным и критическим подходом к событиям и фактам. Владея в совершенстве пятью языками, он основывал свои исследования на анализе многочисленных иностранных источников.

Н. А. Константинов осуществил исследования истории образования и школьной политики в странах Азии, Африки и Латинской Америки с начала XIX века до Второй мировой войны («Школьная политика в колониальных странах (XIX и XX вв.)» (1948), что способствовало преодолению европоцентризма, присущего традиционной советской историко-педагогической науке, *содействовало переходу к изучению целостного всемирного историко-педагогического процесса.*

Актуализации потенциала отечественной педагогики начала XX века способствовали такие фундаментальные монографии Н. А. Константинова как «Очерки истории средней школы в России. Гимназии и реальные училища с конца XIX века до февральской буржуазно-демократической революции» (1947) и «Очерки по истории начального образования в России» (1953, совм. с В. Я. Струминским).

Н. А. Константинов осуществил первое обобщающее исследование процесса развития советской школы и педагогики за период 1917–1947 годов, которое, при всех понятных для того времени умолчаниях, *высветило большой творческий потенциал педагогики 1920-х годов и, по сути, реабилитировало его в глазах советского учительства и преподавательского корпуса педагогических вузов.*

Существенно и то, что ученый новаторски предложил самостоятельное направление в развитии историко-педагогического знания – *исследование школы и педагогики народов России.* При этом Н. А. Константинов постоянно подчеркивал плодотворное взаимодействие русской прогрессивной педагогической мысли и самобытных педагогических традиций этих народов, акцентировал внимание на связи истории русской культуры с национальным просвещением.

С конца 1950-х годов научная эстафета по разработке широкого спектра историко-педагогических проблем и подготовке исследовательских кадров в этой сфере перешла к лидеру четвертого поколения научной школы **Захару Ильичу Равкину** (1918–2004) – ученику, последователю и продолжателю научной концепции Н. А. Константинова, выдающемуся отечественному историку педагогики, действительному члену РАО, доктору педагогических наук, профессору.



З. И. Равкин

Благодаря его усилиям, ярко выраженному научному и педагогическому таланту произошло **оформление научной школы** объединённой общими подходами к методологии, теории и методам историко-педагогических исследований, их общей тематикой и стилистикой.

На протяжении всей творческой деятельности ученый особое внимание уделял *разработке проблем методологии истории педагогики*. Научная новизна трудов ученого состояла в проблемном изучении материала, в глубоких и прогностичных выводах, способствующих актуализации историко-педагогического знания. З. И. Равкиным была обоснована *новая историческая концепция развития отечественного историко-педагогического процесса, пришедшая на смену существовавшей ранее*. Ее характерными чертами являлись: ярко выраженный патриотизм; органичное соединение теории и истории; высокий методологический и концептуальный уровень исследований; взвешенный объективный характер освещения стержневых аспектов исследуемого историко-педагогического процесса; актуализация позитивного ретроспективного опыта, рассмотрение его сквозь призму современных проблем; акцентирование внимания на традиционных духовно-нравственных ценностях как основах становления российской педагогики; просветительская направленность и публицистический стиль изложения результатов исследований. Эти принципы и **сформировали в последующем методологическое и аксиологическое ядро Научной школы**.

Результаты исследований ученого получили обобщение в фундаментальных «Очерках по истории советской школы и педагогики: 1917–1931 гг.» (1961), написанных в соавторстве с Ф. Ф. Королевым и Т. Д. Корнейчиком, в разделах и главах «Очерков истории и школы и педагогической мысли народов СССР 1917–1941 гг.» (1980), «Очерков истории педагогической науки в СССР» (1986), «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР 1961–1986 гг.» (1987).

Существенное значение для развития историко-педагогической науки

имел цикл очерков З. И. Равкина о выдающихся деятелях советской педагогики 1920–30-х гг. В существенно переработанном виде эти очерки вошли в книгу «Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем» (1990).

Всего Захаром Ильичом Равкиным за 60 лет плодотворной научно-исследовательской деятельности было опубликовано 270 научных работ, в том числе 9 книг и монографий.

В ознаменование выдающих заслуг академика РАО Захара Ильича Равкина Научной школой и Научным советом по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования в 2013 г. в контексте празднования 95-летия ученого была учреждена общественная медаль «За заслуги в развитии истории педагогики» имени З. И. Равкина.

Среди выразителей четвертого поколения исследователей особо выделим замечательного ученого и наставника, доктора педагогических наук, профессора **Маргариту Григорьевну Плохову**.

С начала XXI в. и по настоящее время лидером (руководителем) научной школы является представитель *пятого поколения исследователей* **Михаил Викторович Богуславский** (1955 г.р.)



М. В. Богуславский

М. В. Богуславский – главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, почётный работник науки и высоких технологий Российской Федерации, почётный профессор Московского городского педагогического университета, иностранный член Академии Педагогических Наук Казахстана

В трудах М. В. Богуславского в целостном виде представлен процесс развития отечественной педагогической науки и образования; воплощены методологические подходы к интерпретации истории педагогики как важнейшего культурно-образовательного явления. Разработана система методологических подходов к исследованию истории педагогики (парадигмальный, цивилизационный, аксиологический), которые в своей совокупности позволили существенно обогатить и обновить возможности историко-педагогических исследований. Им осуществлены крупные исследования в сфере философии образования, его ценностных оснований, методологии и технологии осуществления гуманистической педагогики, впервые разработана методология и технология осуществления эксперимента на историко-педагогическом материале.

М. В. Богуславским сформированы научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании: предмет, цели и задачи, основные функции, технология осуществления. На данной методологической основе им осуществляется историко-педагогическая экспертиза стратегических документов развития российского образования.

По данным РИНЦ М. В. Богуславским опубликовано 1126 научных работ (на 1.03.2024). Среди *наиболее значимых монографий ученого в научной области истории образования и педагогики* опубликованных персонально и в соавторстве выделим следующие 25 монографий: Развитие общего среднего образования XX века: проблемы и решения (1994); XX век Российского образования (2002); Очерки истории отечественного образования XIX–XX веков (2002); Отечественное образование: персонажи истории (2003); Развитие российской школы на рубеже XIX–XX столетий: методология и теория (2004); В. А. Сухомлинский: уроки радости познания (2005); История отечественной педагогики (первая треть XX века) (2005); Подвижники и реформаторы российского образования (2005); Новые рубежи педагогической реальности: аксиология, духовность, гуманизм (2007); Детское движение в России: между прошлым и будущим (2007); Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст) (2007); Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий (в отечественной педагогике второй половины XX века) (2008); Элитное образование в России: исторический опыт и современность (2009); Развитие теоретических основ содержания дошкольного и общего образования (в отечественной педагогике второй половины XX века) (2010); История педагогики: методология, теория, персоналии (2012); Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки (конец XIX–XX вв.) (2012); Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография (2015); Высшее образование в немецкой и русской традициях: монография (2016); Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века (2017); Методология педагогики (2018); Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение (2018); Великие наставники российского учительства XVIII–XIX веков (2024, в изд.); Выдающиеся наставники россий-

ского учительства XX века (2024, в изд.); В. А. Сухомлинский: педагогика радости познания (2024); А. С. Макаренко: педагогика завтрашней радости (2024, в изд.).

Наиболее видными представителями *пятого поколения исследователей* в рамках научной школы являются академик РАО И. Д. Лельчицкий (Тверь), доктора педагогических наук Н. А. Астахова (Брянск), М. А. Захарищева (Глазов), В. Б. Помелов (Киров), В. Г. Пряникова и В. И. Ревякина (Томск).

Среди *шестого поколения исследователей* в рамках научной школы отметим следующих ученых, докторов педагогических наук, профессоров А. А. Аллагулова (Оренбург), М. А. Гончарова (ученик и последователь М. Г. Плоховой, Москва), С. В. Куликову (Волгоград), В. М. Лобзарова (Тверь), И. З. Сковородкину (Москва) и К. Е. Сумнительного (Москва).

Среди *седьмого поколения исследователей* в рамках научной школы выделим следующих ученых, докторов педагогических наук – О. Н. Мачехину (Москва), Е. Г. Полупаненко (Луганск), кандидатов педагогических наук Н. Д. Бизяеву (Москва), И. А. Голубеву (Глазов) и К. Ю. Милованова (Москва, старший научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»).



Всего в настоящее время в состав *коллектива (сообщества) научных работников и преподавателей системы высшего профессионального образования, составляющих ядро Научной школы*, входит более 30 исследователей в сфере истории педагогики и образования, представляющие 18 регионов РФ.

Среди ныне действующих членов Научной школы историков педагогики и образования академик РАО И. Д. Лельчицкий (Тверь), доктора педагогических наук Л. А. Абрамова (Чебоксары), В. И. Адищев (Пермь), М. И. Алдошина (Орел), А. А. Аллагулов (Оренбург), Г. А. Андреева (Коломна), Н. А. Астахова (Брянск), М. Н. Ветчинова (Курск), Г. С. Вяликова (Коломна), М. А. Гончаров (Москва), М. А. Захарищева (Глазов), С. Н. Касаткина (Калуга), С. В. Куликова

(Волгоград), О. Н. Мачехина (Москва), Е. В. Неборский (Москва), В. А. Николаев (Орел), И. И. Петрашевич (Минск, Республика Белоруссия), В. Б. Помелов (Киров), Е. Г. Полупаненко (Луганск), В. И. Ревякина (Томск), Н. П. Сенченков (Смоленск), И. З. Сквородкина (Архангельск), Л. А. Степанова (Москва), К. Е. Сумнительный (Москва), И. Б. Федотова (Пятигорск), кандидаты педагогических наук Н. Д. Бизяева (Москва), Т. Н. Богуславская (Москва), С. З. Занаев (Москва), И. А. Голубева (Глазов), К. Ю. Милованов и др.

2. Базисные теоретические положения научной школы З. И. Равкина – М. В. Богуславского, выделяющие коллектив из других научных школ в области истории образования

В целом для формирования и развития научной школы З. И. Равкина – М. В. Богуславского присущи следующие парадигмальные теоретические положения:

- ярко выраженный *патриотизм, осознание особой миссии* российского историка педагогики;
- целенаправленная разработка *методологических и теоретических подходов к изучению истории образования* (общая методология);
- рельефно выраженная *методологическая составляющая конкретных историко-педагогических исследований* (структурная методология), превалирование проблемного подхода над последовательно-хронологическим;
- фундаментальная *источниковая база*;
- *междисциплинарный характер историко-педагогических исследований*, систематическое привлечение данных философии, социологии, психологии;
- центрация историко-педагогических исследований на самых *актуальных направлениях развития современного отечественного образования и педагогической науки*, органичное соединение ретроспективы и перспективы, своего рода «подсветка» исторических событий современными проблемами;
- *прогностический характер исследований*, их направленность на содействие дальнейшему развитию российской школы и педагогики;
- *целостный подход к изучению историко-педагогического процесса*, соединение в работах всемирной и отечественной проблематики, сквозное исследование дореволюционного, советского и постсоветского периодов развития российского образования и педагогической науки;
- приоритетное внимание *изучению отечественной истории педагогики конца XX – первой четверти XXI веков*;
- *построение исследований на комплексном изучении и освоении всего массива источников*, как опубликованных, так и находящихся в архивах;
- *особый интерес к персоналистским, личностно-биографическим факторам развития историко-педагогического процесса*, к человеческим, порой драматичным судьбам видных представителей и деятелей российского образования и педагогической науки;

- сочетание глубокой научности исследования с метафоричным, эмоционально-художественным, публицистичным стилем изложения историко-педагогических событий.

3. Основные теоретические результаты научной школы

1. Кардинальное обновление методологической базы историко-педагогических исследований, разработка и применение к анализу процесса развития образования культурологического, цивилизационного, аксиологического и парадигмального подходов.

2. Комплексное исследование новых подходов к получению историко-педагогического знания (дискурсивного, феноменологического, генетического, концептологического).

3. Изучение и трактовка развития отечественной школы и педагогики в русле всемирного историко-педагогического процесса XX века; разработка и создание целостной модели процесса развития отечественного образования XX века.

4. Осуществление комплекса проблемно-исторических исследований, посвященных аксиологии образования, традиционным духовно-нравственным ценностям, развитию гуманистической парадигмы, воспитанию духовности личности, содействовавших актуализации историко-педагогического знания, усиливших прогностичный характер историко-педагогических исследований;

5. Расширение и глубокое переосмысление философско-мировоззренческой, идейной базы развития российского образования.

6. Методологическое обоснование и реализация перспективного направления историко-педагогических исследований – изучение периода новейшей истории отечественного образования с конца 80-х годов XX века – по первую четверть XXI века.

7. Обобщение данных отечественных и зарубежных исследований об актуальности и значимости историко-педагогического знания для сферы педагогического образования, что позволило сделать вывод о необходимости значительного повышения статуса историко-педагогического компонента в содержании высшего педагогического образования.

8. Определение методологических проблем и перспектив развития истории педагогики как учебной дисциплины в системе подготовки будущих педагогов, связанные с особенностями современного структурирования и содержательного наполнения историко-педагогических разделов и спецкурсов системы высшего профессионального педагогического образования.

9. Создание репрезентативной концепции модернизации содержания историко-педагогического знания в системе высшего профессионального педагогического образования.

4. Практические результаты деятельности научной школы

В результате плодотворной деятельности членов научной школы создан ряд фундаментальных монографий, вошедших в золотой фонд историко-педагогических исследований. Всего в рамках научной школы опубликовано более 50 персональных и 34 коллективных монографий объемом 810 печатных листов.

Только за последние двадцать лет (2000–2023) издано 18 персональных и коллективных монографий объемом 350 печатных листов. В них рассмотрен спектр актуальных и значимых проблем историко-педагогического знания.

В рамках научной школы на протяжении прошедших лет был создан **комплекс учебников и учебных пособий по истории образования, которые постоянно используются преподавателями пединститутов и университетов.**

Статус учебного пособия имеют коллективные монографии «Проблемы истории советской школы и педагогики» (Т. 1–3, 1991), «Современные проблемы истории образования и педагогической науки» (Т. 1–3, 1994), «Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект)» (1995).

В определенной степени силами членов научной школы был подготовлен учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук «История педагогики» / под. ред. Н. Д. Никандрова (2007), где руководителем авторского коллектива являлся М. В. Богуславский.

В этих учебниках и учебных пособиях *приоритетное внимание уделено характеристике развития отечественного педагогического процесса, подчеркивается его значимое место во всемирной истории образования.*

5. Подготовка научной смены, преемственность поколений ученых

Неотъемлемым практическим результатом работы научной школы являлась непрерывная, планомерная и последовательная подготовка в ней научно-исследовательских кадров в сфере истории образования.

Под руководством Н. А. Константинова аспирантскую подготовку прошли свыше 100 человек, под руководством З. И. Равкина защищено 20 докторских, 72 кандидатских диссертаций, под руководством члена-корреспондента РАО М. В. Богуславского подготовлено 6 докторов наук и 12 кандидатов наук.

Их ученики, выросшие в научной школе, в настоящее время продолжают дело своих учителей. Все они стали серьезными исследователями и опытными преподавателями высшей школы, многие из них работают заведующими кафедрами, проректорами педвузов, имеют своих собственных учеников, передают им свою увлеченность историко-педагогическими исследованиями, работают над совершенствованием содержания курса истории педагогики и методики его преподавания.

Можно констатировать, что в научной школе З. И. Равкина – М. В. Богуславского *выращена новая генерация отечественных историков образования, которая будет во многом определять направленность и характер будущих историко-педагогических исследований XXI века.*

Все это свидетельствует о высоком уровне научных исследований, проводимых участниками научной школы, их актуальности для развития наук об образовании и, в целом, системы профессионального образования.

6. Механизмы институализации и подготовки научной смены

Основным механизмом институализации Научной школы выступает **Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки**

при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, который является признанным и значимым центром развития отечественной историко-педагогической науки. Совет консолидирует деятельность ученых – историков педагогики из многих регионов России, а также Белоруссии, Казахстана и Китая.

Создание Научного совета в 1985 г. и организация его творческой работы неразрывно связаны с деятельностью выдающегося отечественного историка педагогики, академика РАО Захара Ильича Равкина (1918–2004), который являлся Председателем Научного совета с 1985 по 2003 год. С 2004 г. и по настоящее время Председатель Научного совета, лидер Научной школы М. В. Богуславский.



М. В. Богуславский

Деятельностью Научного совета руководит Бюро, в состав которого входит Председатель Научного совета и заместители – известные историки педагогики, члены Научной школы и сотрудники Института: А. М. Аллагулов, д.п.н., профессор; М. А. Гончаров – д.п.н., профессор МПГУ, профессор РАО; С. В. Куликова, д.п.н., профессор, профессор РАО (Ученый секретарь совета); А. В. Овчинников – член-корреспондент РАО, д.п.н.

Основной институциональной формой деятельности Совета является организация и проведение научных сессий, посвященных актуальной и значимой для научного сообщества проблематике, а также содействие в проведении различных международных, всероссийских и региональных конференций, форумов, симпозиумов и круглых столов по историко-педагогической проблематике. Всего за период деятельности Научного Совета в 1985–2024 гг. проведено XXXVII сессий.

7. Признанные научным сообществом результаты исследований

Авторитет научной школы признан российским и международным научным сообществом. Монография Н. А. Константинова «Школьная политика в колониальных странах (XIX и XX вв.)» (1948) получила широкую известность, была переведена на китайский, японский, корейский, испанский, немецкий, польский языки.

Учебник «Истории педагогики», написанный Н. А. Константиновым, Е. Н. Медынским и М. Ф. Шабасовой в 1950-е годы выдержал более 18 изданий (посл. 1982 г.). Позитивную оценку педагогической общественности получил «Учебник-справочник по истории образования» З. И. Равкина и В. Г. Пряниковой (1993), настольной книгой преподавателей стали «Хрестоматия по истории педагогики» (1978) и антология «Все начинается с учителя» (1984), вышедшие под редакцией З. И. Равкина.

Авторский коллектив и редакторы монографии «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.)» (одним из авторов и редакторов был З. И. Равкин) получили государственное признание, были награждены Президиумом АПН СССР премией им. К. Д. Ушинского II степени. Эта монография была переведена в США (1982).

Общественное признание научная школа З. И. Равкина – М. В. Богуславского получила *также благодаря организации и постоянному участию в международных и российских конференциях, симпозиумах*. Члены научного сообщества школы неоднократно выступали с докладами на представительных научных конференциях в различных странах мира.

В качестве признания выдающихся заслуг этой Научной школы Ученый совет ИТИП РАО в 2008 году присвоил ей статус ведущей научной школы Института теории и истории педагогики РАО, который был подтвержден на заседании Ученого совета Института стратегии развития образования в 2013 году. Научная школа утверждена решением Учёного совета ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» в марте 2016 г. **Научная школа зарегистрирована в Государственной регистрации базы данных Федеральной службы по интеллектуальной собственности. Номер регистрации (свидетельства) 2017620386 от 05.04.2017 г.**

8. Литература

Наиболее полно о деятельности научной школы сообщается в книге «Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования. Коллективная монография / Под ред. Е. П. Белозерцева. 2-е издание. – Москва : АИРО-XXI, 2017. 592 с.



Коллективная монография
«Научно-педагогические школы России»

М. В. Богуславский

НАУЧНЫЙ СОВЕТ ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ОТДЕЛЕНИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Научный Совет является признанным и значимым центром развития отечественной историко-педагогической науки. Совет консолидирует деятельность ученых – историков педагогики из многих регионов России, а также Казахстана, Белоруссии и Китая.

В результате организующей и консолидирующей деятельности Совета на основе общих профессиональных ценностей сохранилось *научное сообщество историков образования страны*.

Научный совет базируется в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» в лаборатории сравнительного образования и истории педагогики.

Основными направления деятельности Научного совета выступают:

1. Подготовка научно обоснованных рекомендаций по совершенствованию научных исследований в сфере истории педагогики и образования, а также преподавания историко-педагогических дисциплин в системе профессионального педагогического образования.

2. Координация осуществления научно-исследовательской деятельности и обеспечения учебно-методической деятельности в сфере истории педагогики и образования.

3. Научно-педагогическое и методологическое сопровождение подготовки и защиты диссертационных исследований по историко-педагогической проблематике, содействие в повышении квалификации научных кадров.

4. Организация форумов, конференций, круглых столов в сфере истории образования и педагогики.

5. Содействие в подготовке и издании научной и учебно-методической литературы, а также периодических изданий по истории педагогики и образования.

Создание Научного совета и организация его творческой деятельности неразрывно связаны с деятельностью выдающегося отечественного историка педагогики, академика РАО **Захара Ильича Равкина** (1918–2004). З. И. Равкин являлся Председателем Научного совета на протяжении 20 лет с 1985 по 2003 год.

С 2004 г. Председателем Научного совета является ученик, последователь и продолжатель научной школы З. И. Равкина **Михаил Викторович Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики.

М. В. Богуславский является видным ученым в сфере историко-педагогических исследований, автором более 1200 научных публикаций, среди которых 25 монографий по истории педагогики и образования.



М. В. Богуславский

Деятельностью совета руководит Бюро, в состав которого входит Председатель Научного совета и заместители председателя – известные историки педагогики: А. М. Аллагулов (Оренбург), д.п.н., профессор, М. А. Гончаров, д.п.н., профессор МГПУ, профессор РАО, С. В. Куликова (Волгоград), д.п.н., профессор, профессор РАО (Ученый секретарь совета), И. Д. Лельчицкий (Тверь), академик РАО, д.п.н., профессор А. В. Овчинников, член-корреспондент РАО, д.п.н., А. Н. Шевелев (Санкт-Петербург), д.п.н.

Научный совет **объединяет** более 150 исследователей, специализирующихся на проблемах истории образования и педагогики; совершенствовании содержания и методов преподавания историко-педагогических дисциплин в вузах; создании учебников и хрестоматий, разработке учебно-методической литературы историко-педагогического содержания; популяризации достижений историко-педагогической науки.

В ядро состава Научного совета в настоящее время входят: доктора педагогических наук Л. А. Абрамова (Чебоксары), В. И. Адищев (Пермь), М. И. Алдошина (Орел), Г. А. Андреева (Коломна), С. В. Бобрышов (Ставрополь), М. Н. Ветчинова (Курск), Л. О. Володина (Вологда), Г. С. Вяликова (Коломна), С. Ю. Дивногорцева (Москва), М. А. Захарищева (Глазов), Е. Ю. Илалтдинова (Москва – Нижний Новгород), Н. В. Карнаух (Благовещенск), С. Н. Касаткина (Калуга), Е. А. Кошкина (Архангельск), Я. П. Кривко (Луганск), Е. Г. Полупаненко (Луганск), О. Н. Мачехина (Москва), Е. В. Неборский (Москва), В. А. Николаев (Орел), И. И. Петрашевич (Минск, Республика Белоруссия), М. А. Полякова (Калуга), В. Б. Помелов (Киров), В. И. Ревякина (Томск), Е. Ю. Рогачева (Владимир), А. В. Рогова (Чита), А. Н. Рыжов (Москва), Н. П. Сенченков (Смоленск), И. З. Сковородкина (Архангельск), Л. А. Степанова (Москва), К. И. Султанбаева (Абакан), К. Е. Сумнительный (Москва), И. Б. Федотова (Пятигорск), Н. М. Федорова (Санкт-Петербург), Т. И. Шукшина (Саранск), Н. П. Юдина (Ха-

баровск); кандидаты педагогических наук Н. Д. Бизяева (Москва), Т. Н. Богуславская (Москва), В. Е. Дерюга (Саранск), Т. С. Дорохова (Екатеринбург), Л. Э. Заварзина (Воронеж) С. З. Занаев (Москва), И. А. Голубева (Глазов), А. В. Кудряшёв (Москва), К. Ю. Милованов (Москва), Л. Ю. Панина (Воронеж), Н. П. Щетинина (Рязань) и др.



При информационной и содержательной поддержке членов Научного совета издается специальный печатный орган «Историко-педагогический журнал» – главный редактор А. М. Аллагулов (Оренбург), д.п.н., профессор.

В сообществе «Историки педагогики и образования» В Контакте зарегистрировано 439 участников.

В 2012 г. было принято **стратегическое решение о переносе проведения сессий в регионы, где сформированы ведущие научные школы историков педагогики и образования.** Такое решение было принято для поддержки региональных научных школ и центров исследований историко-педагогического знания. Результаты прошедшего периода полностью подтвердили продуктивность такого решения.

При поддержке Научного совета плодотворно действует 10 региональных научных центров истории педагогики и образования, на базе которых сложились региональные научные школы (Москва, Владимир, Волгоград, Глазов, Оренбург, Пятигорск, Санкт-Петербург, Саранск, Тверь, Томск).

Для укрепления организационной структуры Научного совета и придания большей легитимности его руководящих органов в 2016 г. было введено фиксированное членство. На сессиях, согласно Заявлениям, осуществляется торжественный прием новых членов Научного совета с выдачей удостоверения установленного образца. Также на общем собрании сроком на 5 лет проводятся выборы Председателя Научного совета и членов Бюро.

В Научном совете сложились устойчивые формы и институты проведения сессий, включающие в себя торжественные ритуалы открытия и закрытия, награждения историков педагогики медалями и дипломами, пленарные и секционные заседания, мастер-классы, круглые столы, рефлексивные кольцовки, торжественная передача эстафеты следующему организатору сессии с выдачей соответствующего сертификата. Научный совет имеет свою эмблему и печать.

Для стимулирования научно-исследовательской деятельности в сфере истории педагогики и образования Бюро Научного совета с согласования Бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО учредило ряд общественных наград.

- Медаль «За заслуги в развитии истории педагогики» имени З.И. Равкина;
- Диплом «За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования»;
- Диплом «Надежда историко-педагогической науки» **в знак признания большого научного потенциала** в осуществлении историко-педагогических исследований (для молодых ученых до 35 лет).

Основной институциональной формой деятельности Совета является **организация научных сессий – международных конференций**, посвященных актуальной и значимой для научного сообщества проблематике, а также содействие в проведении различных международных, всероссийских и региональных конференций, форумов, симпозиумов и круглых столов по историко-педагогической проблематике. Всего за период деятельности Научного Совета в 1985–2024 гг. проведено XXXVII сессий. По результатам каждой сессии выпускаются сборники статей членов НС объемом, как правило, 40–50 п. л.

При участии Научного совета на протяжении 2019–2023 гг. проводятся *Международные научно-практические конференции – Международные историко-педагогические чтения* на базе ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (организатор профессор РАО М. А. Гончаров). Такие конференции проводятся через год.

Вклад членов Научного совета в развитие историко-педагогического знания:

1. Осуществлено **комплексное исследование новых подходов** к получению историко-педагогического знания (дискурсивного, феноменологического, генетического, концептологического).

2. Выявлены **три группы направлений развития историко-педагогического знания**: а) направления, возникшие как результат изменения представлений об источнике знаний о педагогическом прошлом и методах работы с ним; б) направления, возникшие как результат изменения представлений об институтах и институциях в педагогическом прошлом; в) направления, возникшие как результат изменения представлений о путях и способах осуществления междисциплинарных исследований педагогического прошлого.

3. Представлены на исторических источниках **этапы формирования путей и способов обучения**, воспитательных идей, педагогического сознания, мышления и культуры; выработки ценностей и осознания идеалов обучения и воспитания; эволюции идей, посвященных тому, как необходимо формировать, воспитывать и развивать личность, способную решать стоящие перед ней задачи, опираясь на лучшие педагогические традиции.

4. Обобщены **данные отечественных и зарубежных исследований об актуальности и значимости историко-педагогического знания** для сферы педагогического образования, что позволило сделать вывод о необходимости значительного повышения статуса историко-педагогического компонента в содержании высшего педагогического образования. Это необходимо для того, чтобы показать во всей полноте эволюцию идей о формировании, воспитании и развитии личности будущего педагога, способного решать поставленные перед ним государством и обществом задачи, опираясь на лучшие педагогические традиции.

5. Обозначены **методологические проблемы и перспективы развития истории педагогики как учебной дисциплины** в системе подготовки будущих педагогов, связанные с особенностями современного структурирования и содержательного наполнения историко-педагогических разделов и спецкурсов. Установлены ключевые педагогические культуры, изучение которых, в первую очередь, следует сделать доступным для системы высшего профессионального педагогического образования.

6. Определены **функции преподавания историко-педагогических дисциплин** и спецкурсов: ознакомительная, поясняющая, представляющая, раскрывающая, намечающая пути дальнейшего изучения. Реализована методическая направленность на формирование понимания преподавателем и студентом различных аспектов природы педагогического процесса, его вариантов и этапов исторического развития.

7. Обоснована **необходимость интеграции современных научных знаний об истории воспитания и обучения** в процесс подготовки будущих педагогов и, в связи с этим, совершенствования и дополнения учебно-методического комплекта пособий для подготовки студентов системы высшего педагогического образования.

8. Обоснована **необходимость интеграции современных научных знаний об истории воспитания и обучения** в процесс подготовки будущих педагогов и, в связи с этим, совершенствования и дополнения учебно-методического комплекта пособий для подготовки студентов системы высшего педагогического образования.

9. Предложена **новая концепция презентации педагогического наследия** студентам педагогических специальностей, которая может найти отражение в учебных текстах (учебники, учебные пособия, антологии и хрестоматии по истории педагогики и образования). Она заключается в том, чтобы на основе сочетания классических текстов и информации о последних достижениях в области их изучения и интерпретации показать, как в контексте различных

культурных и религиозных традиций в вариативных педагогических направлениях и концепциях формировались ценности и идеалы обучения и воспитания; представить содержательные и яркие характеристики видных педагогов, педагогических мыслителей, просветителей, образы которых выступают примером – идеалом педагогического служения для будущих учителей.

10. Обоснован **эвристический потенциал** памятников педагогической мысли, которые наиболее типично и в то же время ярко и многосторонне демонстрируют педагогический опыт прошлых поколений, накопленный различными цивилизациями в процессе целостного и комплексного решения возникавших перед ними проблем обучения подрастающего поколения и подготовки педагогических специалистов к осуществлению образовательной деятельности в том или ином историческом контексте.

11. Сформированы **научно обоснованные принципы представления историко-педагогических памятников культур прошлого** в соответствии с конкретной ролью образа той или иной культуры в отечественном и всемирном историко-педагогическом процессе.

12. Выработаны **принципы фрагментации историко-педагогических памятников** и последовательности помещения фрагментов целостных сочинений в структуру и контекст антологии; намечены способы внутреннего диалога различных текстов внутри одного блока и между блоками/главами/разделами с целью систематизация современных научных знаний в области истории педагогики и образования, истории конкретных направлений и феноменов, отразившегося в истории и наследии педагогического опыта. Осуществлено изучение конкретных историко-педагогических памятников для определения потенциала их включения в структуру различных историко-педагогических дисциплин и спецкурсов; представлены возможные модульные варианты практики такого включения и осмысления в процессе преподавания.

Перспективная проблематика историко-педагогических исследований

В качестве приоритетных направлений историко-педагогических исследований можно обозначить:

1. Адекватное восстановление *позитивного контекста развития педагогики и образования в советский период (аксиологический и верификационный аспекты историко-педагогического знания)*. В данной связи историкам педагогики необходимо переосмыслить и дать оценку, как отдельным периодам развития отечественного образования советского периода, так и процессу в целом. Особенно необходимость в подобных исследованиях ощущается на геополитических рубежах – там, где в современных условиях оказалось разорванным образовательное пространство СССР.

2. *Интегрирование истории образования и педагогики на новых территориях РФ* в общее российское историко-педагогическое пространство.

3. *Комплексное исследование педагогических основ и духовно-нравственного потенциала основных религий на территории России, в первую очередь,*

православия и ислама. Особого внимания требует вопрос о трактовке наследия православных педагогических мыслителей XIV–XX века.

4. Системное исследование *новейшей – со второй половины 80-х гг. XX в. по настоящее время – истории российского образования*, например, исследование теоретических основ и механизмов реализации государственной образовательной политики («историко-педагогическая политология образования»).

5. Выделение в качестве самостоятельного направления *историко-компаративистского анализа образовательных систем и педагогик стран Востока*, прежде всего Китая и Индии, Евразийского союза, БРИКС, Шанхайского договора.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371

В. Б. Помелов

ВИДНЫЙ РОССИЙСКИЙ ОБЩЕСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПУБЛИЦИСТ Н. В. ШЕЛГУНОВ. *К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ*

Аннотация. В статье показаны факты биографии и раскрыты прогрессивные педагогические идеи видного российского общественного деятеля, демократа, педагога-публициста второй половины XIX в. Николая Васильевича Шелгунова (1824–1891). Дается оценка его вклада в отечественную педагогическую мысль, раскрывается содержание некоторых его педагогических статей, таких как «Итоги 14-летней деятельности Д. А. Толстого в Министерстве народного просвещения», «По поводу земской школы», «Педагогическая путаница», «Письма о воспитании», «Чего не знают женщины» и др. Труды Шелгунова охватывают вопросы истории развития просвещения в России за последнее столетие, характеризуют современные явления в отечественном образовании, затрагивают основные направления педагогической мысли. В работах Н. В. Шелгунова дана научно обоснованная критическая оценка некоторых работ таких известных педагогических авторов, как Л. Н. Толстой и М. Б. Чистяков. Шелгунов характеризуется как продолжатель демократических традиций К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, П. Г. Редкина в российской педагогике второй половины XIX в. Статья приурочена к 200-летию со дня рождения Н. В. Шелгунова.

Ключевые слова: Н. В. Шелгунов, демократическое движение, система образования в России, российская педагогическая публицистика, классическое и реальное образование.

V. B. Pomelov

A PROMINENT RUSSIAN SOCIAL FIGURE AND PEDAGOGICAL PUBLICIST N. V. SHELGUNOV. *TO THE 200TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH*

Abstract. The article shows the facts of the biography and reveals the progressive pedagogical ideas of a prominent Russian public figure, democrat, teacher-publicist of the second half of the XIX century Nikolai Vasilyevich Shelgunov (1824–1891). An assessment of his contribution to the national pedagogical thought is given, the

content of some of his pedagogical articles is revealed, such as "The results of D. A. Tolstoy's 14-year activity in the Ministry of Public Education", "About the Zemstvo school", "Pedagogical confusion", "Letters on education", "What women do not know", etc. Shelgunov's works cover the issues of the history of the development of education in Russia over the last century, characterize modern phenomena in Russian education, and touch upon the main directions of pedagogical thought. The works of N. V. Shelgunov provide a scientifically based critical assessment of some of the works of such famous pedagogical authors as L. N. Tolstoy and M. B. Chistyakov. Shelgunov is characterized as a follower of the democratic traditions of K. D. Ushinsky, N. I. Pirogov, P. G. Redkin in Russian pedagogy of the second half of the XIX century. The article is dedicated to the 200th anniversary of the birth of N. V. Shelgunov.

Keywords: N. V. Shelgunov, democratic movement, education system in Russia, Russian pedagogical journalism, classical and real education.

Введение. В 2024 г. исполняется 200 лет со дня рождения Николая Васильевича Шелгунова. Упоминание о нем в последние десятилетия редко встретишь в отечественной научной литературе. Вполне можно бы было даже сказать, что имя его фактически забыто. А между тем, в свое время это был человек, которого в полной мере называли *властителем дум*. Его глубоких, проникновенных статей в «толстых» журналах с таким же нетерпением ожидали студенты университетов в 1870–1880-х годы, как в свое время их отцы ждали статей В. Г. Белинского [Помелов, Педагогические идеи..., 2019, с. 11].

Именно Н. В. Шелгунов подхватил знамя прогрессивной российской педагогической мысли, лишившейся своих признанных лидеров в лице К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, П. Г. Редкина и др. [Помелов, Жизнь..., 2023]. Его вклад в историю российской педагогики весьма значителен, и это обстоятельство побудило нас написать обстоятельную

статью об этом замечательном человеке, видном общественном деятеле и педагогическом публицисте.

Материалы и методы. В работе над данным материалом автор пользовался аксиологическим научным подходом, позволяющим выделить наиболее ценные стороны деятельности того или иного исторического персонажа, а также стремился к тому, чтобы использовать возможности биографического исследовательского метода, метода анализа научной литературы и трудов самого Н. В. Шелгунова.

Результаты исследования. Николай Васильевич Шелгунов родился в Санкт-Петербурге 22 ноября (4 декабря) 1824 г. в семье чиновника. Прадед и дед Шелгунова были моряками, а отец Василий Иванович служил по гражданскому ведомству; он скоропостижно скончался на охоте, когда Николаю было всего три года. В пять лет мальчик был отдан в Александровский сиротский кадетский корпус. Проявившего незаурядные способности девятилетнего (!) подростка в 1833 г. приняли

в Санкт-Петербургский практический лесной институт ведомства министерства финансов. Впоследствии Шелгунов добрым словом вспоминал преподавателей Сорокина и Комарова, друга Белинского; они знакомили своих учеников с произведениями современной прогрессивной русской литературы. В 1837 г. институт был преобразован в Лесной и межевой институт, и стал фактически военным учебным заведением. В этом Шелгунов увидел положительную сторону: армейская муштра, по его словам, развивала чувство товарищества и рыцарства. Теоретические и военные занятия сочетались с выездами на практические работы на Лосиноостровскую лесную дачу в Москве.



Н. В. Шелгунов

В 1841 г. Шелгунов окончил курс по первому разряду с чином подпоручика и званием лесного таксатора. Он поступил на работу по полученной специальности в лесной департамент министерства. В теплое время года Николай Васильевич ездил по всей России, решал вопросы лесоустройства, а зимой готовил но-

вые экспедиции и обрабатывал полученные материалы. Так, в 1849 г. Шелгунов был командирован в Сибирскую губернию для устройства лесной дачи.

Постоянные поездки требовали больших физических и моральных усилий, и доставляли много хлопот и неудобств. И хотя работа скудно оплачивалась, но она обогатила Николая знанием разных сторон российской действительности, дала материал для будущих литературных опытов. Первые его статьи, напечатанные в специальных журналах, были по профилю его работы. Он был также автором ряда брошюр, например, «Лесная технология», «Лесоводство для частных владельцев», «История русского лесного законодательства» и др. [Помелов, Российская прогрессивная..., 2020, с. 186].

По делам службы ему пришлось бывать в Самаре, где он познакомился с академиком, действительным статским советником П. П. Пекарским (1827–1872). Это был видный историк и литературовед, автор многочисленных научных работ. Достаточно сказать, что Петр Петрович составил первую подробную биографию М. В. Ломоносова. Именно знакомство с Пекарским произвело переворот в сознании Шелгунова. Он увлекся историей и даже написал большой труд по истории русского лесного законодательства, за который даже получил награду, – бриллиантовый перстень и премию от министерства госимуществ.

В 1850 г. Шелгунов женился на проживавшей у издателя журнала

«Сын Отечества» Константина Петровича Масальского (1802–1861) своей двоюродной племяннице Людмиле Петровне Михаэлис (1832–1901), которая в дальнейшем проявила себя как литератор, мемуаристка, переводчик романов европейских авторов, в частности, Жюль Верна, Чарльза Диккенса и других популярных писателей.



Н. В. Шелгунов с женой, 1861 г.

В 1851 г. Шелгунов возвратился в Санкт-Петербург и снова стал служить в лесном департаменте. В это время у него завязались прочные отношения с представителями литературных кругов. Он подружился с радикально настроенными по отношению к властям литераторами Н. Г. Чернышевским (1828–1889) и М. Л. Михайловым (1829–1865). В 1856 г. Шелгунову предложили место в располагавшемся в Царскосельском уезде Лисинском учебном лесничестве; это было место для проведения практических занятий офицерского

класса корпуса лесничих. Шелгунов должен был летом руководить практическими работами, а зимой читать лекции. Но он не считал себя достаточно подготовленным к этим обязанностям, и попросился в заграничную командировку, с тем, чтобы приобрести необходимый опыт в одном из профильных вузов.

Вернувшись в Россию осенью 1857 г., он приступил было к работе в лесничестве. Но в мае 1858 г. ему снова была предложена командировка в Европу, где он пробыл около полутора лет. Большое влияние на формирование общественно-политических взглядов Н. В. Шелгунова сыграло знакомство с произведениями А. И. Герцена и личная встреча с ним в Лондоне.

1860-е годы были насыщены духом революционного демократизма; были временем, когда, «всякий захотел думать, читать и учиться, и когда каждый, у кого было что-нибудь за душой, хотел высказать это громко. Спавшая до того времени мысль заколыхалась, дрогнула и начала работать. Порыв ее был сильным и задачи громадны. Не только о сегодняшнем дне шла тут речь, – обдумывались и решались судьбы будущих поколений, будущие судьбы всей России. Во всяком случае, так казалось участникам революционного движения.

Эта заманчивая работа потянула к себе всех более даровитых и способных людей и выдвинула массу молодых публицистов, литераторов и ученых, имена которых навсегда оказались связанными с историей русского просвещения и с блестящим, но коротким моментом

1860-х годов, надолго давшим свое направление умственному движению России» [Струминский..., с. 7–8].

Печать была в те годы значительной силой, и Шелгунов стремился использовать ее для выражения своих общественно-политических и педагогических взглядов. Его публицистическая деятельность началась в «Современнике», когда во главе его стояли Н. А. Добролюбов и Н. Г. Чернышевский. Наиболее примечательной статьей Шелгунова в этот период стал материал «Рабочий пролетариат в Англии и Франции» («Современник», 1861), в основу которого была положена известная книга Ф. Энгельса «Положение рабочего класса в Англии». Получается, что здесь Шелгунов выступил еще во многом как эпигон.

В то же время, это была не только его первая статья, в которой затрагивались педагогические проблемы, но и одна из первых публикаций в российской прессе, где был поднят вопрос о связи воспитания детей с окружающей их социальной средой. Рассматривая вопрос о подготовке к жизни детей пролетариата, Шелгунов убедительно показал, что воспитание ребенка в раннем возрасте, главным образом, зависит от материального положения семьи. Особенно тесно ребенок бывает привязан к матери. Но при капиталистическом строе эта привязанность болезненно разрывается в связи с необходимостью для женщины идти на работу и оставлять ребенка беспзорным.

Значит, делает вывод Н. В. Шелгунов, надо добиваться создания другого общественного строя, при котором женщина получит более благоприятные условия для воспитания своих детей [Помелов, Российская педагогика..., с. 218]. В 1861 г. Николай Шелгунов стал совладельцем газеты «Век», что позволило ему непосредственно обращаться к читателям со своими взглядами.

С увлечением изучал Н. В. Шелгунов произведения В. Г. Белинского и Н. Г. Чернышевского, и в конце 1850-х гг. он примкнул к тайной революционной организации «Земля и воля», в которую входили братья А. А. и Н. А. Серно-Соловьевичи, М. Л. Михайлов, А. А. Слепцов, Н. Н. Обручев, В. С. Курочкин и некоторые другие литераторы.

Чернышевский как руководитель видел цель организации в подготовке крестьянской революции. Для осуществления этой цели членам организации необходимо было разъехаться по стране для налаживания деятельности тайных кружков. Шелгунову выпало ехать в Сибирь. Многого в практическом плане сделать ему, однако, не удалось. По поручению Чернышевского в 1861 г. он, в частности, написал две прокламации, – «К молодому поколению» и «К солдатам».

Н. В. Шелгунов считал, что крестьянская реформа не разрешает проблемы освобождения крестьян. По его мнению, земля должна принадлежать не лицу, а стране. У каждой общины должен быть свой надел. Нельзя допускать личного

землевладения, ибо оно неизбежно приведет к резкому расслоению крестьянства, что вызовет социальные волнения. Он считал также, что император, «помазанный маслом в Успенском соборе, должен быть заменен выборным старшиной» [Помелов, Российская педагогика..., с. 217].

В 1862 г. член организации Всеволод Дмитриевич Костомаров выдал Чернышевского и его единомышленников. Судьба многих из них была трагична. Сам Чернышевский после гражданской (символической) казни был отправлен на долгие годы в ссылку в Восточную Сибирь.

Шелгунова продержали 20 месяцев в казематах Алексеевского рavelина Петропавловской крепости, а потом выслали на поселение под надзор полиции в Вологодскую губернию. Почти 15 лет он жил в разных городах: сначала в Тотьме, Никольске, Кадникове и Вологде, с 1869 г. в Калуге, с 1873 г. в Выборге, с 1874 г. в Новгороде.

Лишь в возрасте 53-х лет получил разрешение поселиться в столице. В годы ссылки Н. В. Шелгунов много занимался литературной работой. Но характер его сочинений резко изменился. Теперь он свое внимание уделяет популяризации исторических, социально-политических, экономических, литературных и педагогических знаний. Активно сотрудничает с ведущими российскими журналами: «Современник» (с 1861 г.), «Русское слово» (с 1865 г.), «Дело» (с 1867 г.), а также с газетой «Неделя» (с 1872 г.). С 1880 г. он

работает редактором журнала «Дело».

В 1884 г. его обвиняют в связях с опальным М. Л. Михайловым и снова бросают в Петропавловскую крепость, где он провел два года. Однако доказать обвинение следствию не удастся, и его освобождают, правда, с запретом на редакторскую деятельность. Последние шесть лет жизни, – а умер он 12 (24) апреля 1891 г., – Н. В. Шелгунов сотрудничал в журнале «Русская мысль», где писал ежемесячно по фельетону в рубрике «Очерки русской жизни». Всего их было опубликовано 65, причем последний Шелгунов диктовал, будучи уже тяжелобольным [Помелов, Российские педагоги..., с. 114].

Передовые петербургские рабочие высоко ценили деятельность Н. В. Шелгунова. Незадолго до его смерти они посетили его и вручили ему адрес, полный благодарных слов к человеку, ставшему одним из вождей прогрессивной молодежи.

«Вы показали нам, как вести борьбу», – писали рабочие. Похороны Н. В. Шелгунова превратились, по словам В. И. Ленина (статья «Первые уроки»), в большую политическую демонстрацию. На могиле выделялся венок со словами «Умершему со знаменем в руках» [Помелов, Российские педагоги..., с. 114].

Обсуждение результатов. Н. В. Шелгунов вошел в российскую историю как революционер-демократ, общественно-политический деятель, автор многочисленных, в настоящее время, в основном, забытых, публицистических работ по проблемам экономики, философии,

истории, литературы, а также педагогики. Творчество его было многогранно. Мы рассмотрим лишь ту его часть, которая связана с развитием Н. В. Шелгуновым педагогических идей.

Большинство работ Н. В. Шелгунова носили критический характер. Сам он не был педагогом-практиком, да и к теоретикам педагогики его тоже не отнесешь. Все-таки он был больше публицистом, и в своих работах глубоко вскрывал сущность современных ему педагогических проблем, которые глубоко изучал, будучи издателем периодического издания.

К наиболее важной из проблем он относил так называемую «классическую» реформу Д. А. Толстого, критиковал ее за бесплодность, односторонность и антидемократический характер [Помелов, Российская педагогика..., с. 219].

В статье в журнале «Дело» (1880, № 5) Шелгунов подводит «Итоги 14-летней деятельности Д. А. Толстого в Министерстве народного просвещения» (статья именно так и называется), и одновременно одним из первых дает обобщающий очерк развития образования в России.

В очерке содержится много интересных фактов, наблюдений и обобщений. Так, он отмечает, что при Петре I и Екатерине II образование имело практический, реальный характер и отличалось большей свободой в смысле выбора средств и методов обучения. Для чтения воспитанникам Санкт-Петербургского народного училища, основанного

при Екатерине, выписывались гамбургские и геттингенские газеты, московские и петербургские «Ведомости». В этом же училище издавались литературные опыты воспитанников. Однако при императоре Павле I (1796–1801) была введена строжайшая книжная цензура.

В своей речи (1799) «О состоянии наук в России под покровительством Павла I» профессор Московского университета Гейм указывал, что «познание и так называемое просвещение часто бывает употреблено во зло через обольстительные нынешних сирен напевы вольности и через обманчивые призраки мнимого счастья. Европейские правительства, спокойно взиравшие на сей разврат, возымели, наконец, правильную причину сожалеть о своем равнодушии. Сколько счастливою почитать себя должна Россия потому, что ученость в ней благоразумными ограничениями охраняется от губительной язвы возникающего всюду лжеучения» [Шелгунов, Итоги..., с. 320].

В годы царствования Павла I были закрыты все частные типографии, строго запрещены поездки за границу, наложен запрет на ввоз литературы, даже музыкальной. Едва вступив на престол в 1801 г., Александр I тотчас же отменил эти ограничения. В гимназиях господствовало реальное направление. «Жестоким» учителя должны были быть «узнаны» и «предостережены» [Шелгунов, Итоги..., с. 321].

В первоначальный период эпохи царствования Александра I на университет смотрели не как на воспитательное заведение, а как на

«ученую корпорацию для преподавания наук» [Шелгунов, Итоги..., с. 322]. Каждому профессору была предоставлена свобода преподавания, и даже деканы не имели права посещать лекции – это считалось унижительным. Тогдашний студент, писатель С. Т. Аксаков вспоминал: «В студентах царствовало полное презрение ко всему низкому и подлому и глубокое уважение ко всему честному и высокому. Память таких годов неразлучно живет с человеком и неприметно для него освещает и направляет его в продолжение целой жизни, и куда бы его не затащили обстоятельства, как бы ни втоптали в грязь и тину, она выводит его на честную и прямую дорогу» [Помелов, Российские педагоги..., с. 116].

Первым краеугольным камнем политики министра народного просвещения Д. А. Толстого (1866–1880) было мнение о том, что учителями народных школ должны быть выпускники духовных семинарий, вторым – стал классицизм.

С освобождением крестьянства от крепостного права появилась потребность подготовки значительного количества специалистов самого различного профиля. Время классицизма уходило в прошлое, это понимали все, в том числе и сам Д. А. Толстой, но, тем не менее, он продолжал свою прежнюю образовательную политику. «Реализм» противостоял не только «классицизму». Он противостоял, прежде всего, церкви и монархическим устоям, верноподданным слугой которых был министр просвещения [Помелов, Российская педагогика..., с. 224].

Н. В. Шелгунов приводит в своей статье ряд откликов столичных изданий в связи с отставкой Толстого: «Трудно припомнить, когда петербургское общество праздновало Христово воскресенье с более радостными и светлыми надеждами, как в этот раз» [Помелов, Российская педагогика..., с. 224].

Н. В. Шелгунов называет курьезом то, что в то время, как в Европе совершается решительный поворот общественного мнения в сторону гармонического сочетания гуманитарных и реальных знаний, когда невежеством считается как пренебрежение словесными науками со стороны реалистов, так и пренебрежение изучением законов природы со стороны словесников, мы выступаем в мир просвещения с филологической системой и, забросив свой родной язык и живые языки, тщательно долбим на память греческие и латинские лексиконы [Шелгунов, Итоги..., с. 340].

Н. В. Шелгунов видел определенную альтернативу министерским школам и церковно-приходским школам в открытии земских школ. В статье «По поводу земской школы» он отмечал, что земским школам приходилось терпеть нападки как со стороны прогрессивных кругов, считавших, что эти школы должны более энергично насаждать грамотность, так и со стороны реакционной печати, осуждавшей их за пренебрежение религиозным образованием и насыщение программы светским, естественнонаучным материалом [Шелгунов, По поводу..., с. 356].

Начиная с 1884 г., земской школе противопоставлялась церковно-приходская школа, получавшая значительные ассигнования от царского правительства, которое надеялось, что они потеснят земские школы. Последние находились на грани запрета. И именно в этот момент Шелгунов выступил со статьей в их защиту. Он показал ту пользу, которую в течение двух десятилетий вело земство в области просвещения народа.

Статья видного публициста на некоторое время приостановила поток критики в адрес земств. Всего несколько десятков лет тому назад крестьяне не требовали от школы ничего большего, как научить ребенка чтению часослова, – писал Шелгунов. – А сейчас крестьяне требуют чтения не только божественных, но и гражданских книг, умения складно написать письмо, произвести вычисления на счетах, т. е. практических знаний. В устаревшие «домашние» школы с учителем-дьячком или отставным солдатом крестьянин отдает детей в учебу лишь тогда, когда поблизости нет земской школы.

Глубокой симпатией к народному учителю проникнуты строчки статьи Шелгунова. С болью пишет он, что до сих пор на учителя смотрят как на вещь, которую всегда можно передвинуть и распорядиться им по своему усмотрению. Учитель должен жить в мире со священником, потому что тот всегда ему может навредить. В одних детях он и находит нравственную опору, с ними отдыхает душой. А ведь иные деятели предлагают сделать школу профессиональной. Это неплохо бы

выглядело. Но вот поручить это все учителю невозможно. Позанимавшись с детьми в течение шести-семи часов, он нуждается в отдыхе; к тому же дома его снова ждут тетради и подготовка к следующему учебному дню [Шелгунов, По поводу..., с. 367].

Н. В. Шелгунов приводит в статье цитаты из различных газет, суть которых сводится к одному: «Образование народа приносит один только вред. Деревенские ребята в школах научаются безнравственности неверию в бога». Какой же предлагается выход скалозубами и собакевичами? Они толкуют о необходимости организации особых школ, в которых бы готовили расторопных лакеев и ловких горничных, новых подхалюзинных и молчаливых.

В противовес этому «темному царству» Шелгунов противопоставляет имена «первоучителей», таких, как Ушинский, Водовозов, Паульсон, Максимович, Косинский, Корф, Блинов, Тихомиров и др., имена которых сохранятся навечно в истории народного образования России [Помелов, Российские педагоги: XIX–XX..., с. 227].

Давая обзор деятельности этих замечательных педагогов, он далек от безоговорочных панегириков в их адрес. Так, он пишет, что книги И. И. Паульсона грешат нравоучениями и «натяжками добродетельных чувств» и потому не производят на детей «настоящего впечатления». В. И. Водовозов не всегда интересен и сух. Детские книги Л. Н. Толстого нравятся детям больше, но зато он не дает детям новых знаний и заботится

только о развитии чувств и воображения. В смысле передачи полезных знаний преимущество он отдает В. И. Водовозову и К. Д. Ушинскому.

Особенно активно откликнулся Н. В. Шелгунов на педагогические идеи Л. Н. Толстого. По всей вероятности, он был наиболее серьезным педагогическим критиком «Азбуки» и «Книги для чтения» великого писателя. Шелгунов не смущал его высокий авторитет; он считал, что раз Лев Толстой – человек необыкновенный, то, следовательно, и относиться к нему следует строже и требовать большего. Отмечая стремление Толстого подняться над немецким методическим педантизмом, влиянию которого сильно поддавались тогдашние русские педагоги, Шелгунов в то же время назвал его «Новую Азбуку», ни больше ни меньше «старинным букварем, необыкновенно монотонным и однообразным, над которым заснет всякий ребенок». Главный недостаток он видит в отсутствии реального, практического содержания, в насыщенности его сказочностью, басенностью. Толстой, пишет Шелгунов, дает слова, а не понятия; он пишет о львах, обезьянах, орлах, а картинок этих животных нет, поэтому материал далек от понимания детьми [Помелов, Российская педагогика..., с. 227–228].

Н. В. Шелгунов подверг критике и «Руководство к русской азбуке» В. И. Водовозова. Он считал, что главная ошибка писателей-педагогов состоит в излишнем педантизме, при котором переход от из-

вестного к неизвестному в их методических пособиях идет такими мелкими шажками, что лишает детей умственной самостоятельности; голова при этом становится «ненужной вещью». Автор, по мнению Н. В. Шелгунова, прививает детям привычки мышления, заставляя детей запоминать второстепенные детали, например, какой формы клюв у какой-нибудь птицы и т. п. Водовозов отвечал, что эти задания даются детям для умственной гимнастики, а содержание в данном случае не имеет существенного значения [Помелов, Российская педагогика..., с. 228]. Однако Шелгунов не согласился с такой постановкой вопроса и заявил, что бесцельное упражнение ума, так же, как и тела, есть самый бесчеловечный вид каторги, который влечет за собой безнравственные и разрушительные последствия, поскольку притупляет человека и превращает его в идиота.

Отдавая должное острому, наблюдательному уму Н. В. Шелгунова, точности многих его высказываний и справедливости его мнений, следует иметь в виду, что в ряде случаев он, подобно другому видному критику того времени Д. И. Писареву, а также Л. Н. Толстому, полемически заострял высказывавшуюся мысль, порой доводя ее до абсурда.

Кроме того, его мнения по тому или иному вопросу не могут рассматриваться как безусловная истина. Важно помнить, что авторы вышеназванных учебных пособий были не только теоретиками педагогики, но и учителями-практиками, использовавшими непосредственно в работе с детьми свои собственные

учебники. И в этом сильная сторона их дидактической позиции.

В то же время, следует отметить и то, что Н. В. Шелгунов видел коренную разницу между реакционерами от просвещения и замечательными педагогами, создававшими одними из первых свои, пусть и не всегда совершенные учебники. Его критика в их адрес всегда носила конструктивный, хотя порой и чересчур резкий характер.

В 1875 г. в журнале «Дело» (№ 4) была опубликована большая статья Н. В. Шелгунова «Педагогическая путаница». В ней он дает подробный критический анализ курса педагогики, составленный преподавателем теории изящной литературы и педагогики в Николаевском женском институте в Санкт-Петербурге Михаилом Борисовичем Чистяковым (1809–1885), автором-составителем таких книг, как «Повести и сказки для детей», «Исторические повести и рассказы», «Очерк теории изящной словесности» и др. Его курс педагогики обобщал опыт преподавания самого автора.

Н. В. Шелгунов критикует автора за идеализм, отрыв от природной и социальной среды. В свое время Ж.–Ж. Руссо, испугавшись сложности социальной среды, поместил своего Эмиля на «необитаемый остров», «лишил» его родителей, приставил к нему кучу гувернеров. Талант в изображении отдельно взятых педагогических воздействий, несомненный литературный талант французского утописта сочетались у него с наивностью, верой в возможность выведения на лоне природы «новой породы» людей. Однако

жить в обществе и быть независимым от него невозможно. Наивность Руссо Европа давно ему простила, – пишет Н. В. Шелгунов, – ибо его теории открыли зрение слепым. Едва ли после Руссо следовало появляться на том же поприще М. Б. Чистякову [Шелгунов, Педагогическая..., с. 296].

«Современная педагогика во все не умозрительное отношение к чему-то вообще, отдельно стоящему и изолированному, это не наука необитаемого острова, а, напротив, наука густо населенной земли. Чтобы учить такой науке, нужно знать, прежде всего, и землю, и людей, знать силы и законы человеческой души» [Шелгунов, Педагогическая..., с. 304]. Но этого как раз и не показывает М. Б. Чистяков, отмечает Н. В. Шелгунов.

Более того, он высказывает резкое осуждение «отвлеченной педагогики», «педагогики вообще», оторванной от жизни общества, среды, культуры, природы. Далее он подвергает М. Б. Чистякова критике за то, что тот считает воспитанием изолированное физическое или умственное воспитание.

А ведь этого мало, считал Шелгунов. Задача воспитания состоит в том, чтобы *направить* ребенка, сделать его полноценным членом общества, выражаясь современным языком *социализовать* его, т. е. ввести в социальную среду, адаптировать к окружающей жизни, помочь сориентироваться в ней. Впрочем, Чистяков, как бы отрицая «направления в педагогике», в то же

время стремится дать детям «особенное направление» [Помелов, Российская педагогика..., с. 230].

И Шелгунов это понимает. Другое дело, что идеал воспитания оба они видят совершенно по-разному, поскольку смотрят на эту проблему с различных социальных позиций.

Н. В. Шелгунов отзывался на всё то новое, передовое и интересное, что появлялось в педагогической литературе. Когда в 1884 и 1889 гг. вышли в свет два больших тома «Что читать народу?», составленные харьковскими учительницами под редакцией известной деятельницы по народному образованию Христины Даниловны Алчевской (1841–1920), Шелгунов откликнулся на их выход большой доброжелательной статьей «Что читать народу. Издание харьковских учительниц» («Русская мысль», 1890).

Двухтомник представлял собой анализ большого числа литературных произведений, которым был дан критический анализ. Для Н. В. Шелгунова разговор о книгах был скорее поводом для разговора о роли интеллигенции в современном обществе. Ссылаясь на Рене Декарта, считавшего, что нет способности, распределенной более равномерно между людьми, нежели рассудок, он пишет, что интеллигенция отличается от народа не тем, что ее рассудок (ум) больше или сильнее, а только тем, что он имеет возможность работать над большим числом фактов, представляемых ему более развитой и разнообразной жизнью, и

создавать поэтому большее количество понятий [Помелов, Российская педагогика..., с. 231].

Но в этом многообразии материала кроется, в то же время, по мнению Шелгунова, и опасность для верности выводов рассудка интеллигентного человека, ибо простой народ живет почти исключительно реальными, практическими фактами, работать над которыми приходится рассудку не особенно много, поскольку факты эти не многочисленны, и не особенно разнообразны и сложны. Интеллигентному рассудку работы больше. Помимо практических, реальных фактов ему приходится иметь дело еще и с умственными фактами, в которых подчас намешано столько правды и лжи, истины и заблуждений, что, честно проработав над всей этой мешаниной, интеллигентный рассудок создает подчас вывод, полный лжи и ошибок. В народе вы этого не найдете. У него фактов гораздо меньше, меньше понятий и слов. Но именно от этого архангельский мужик гораздо лучше понимает мужика минского и полтавского, чем живущие на одной улице сотрудники двух разных петербургских газет [Помелов, Российская педагогика..., с. 231].

Н. В. Шелгунов выступил автором большой работы «Письма о воспитании» (1873–1874). Она была оформлена как популярный курс «рационального» воспитания и предназначалась для использования матерями, и состоит из двадцати значительных по объему и содержанию статей. Причем сами названия мно-

гих из них («Память», «Воображение», «Внимание», «Слово», «Воля», «Стыд», «Характер» и др.), дают основание считать, что их автора глубоко интересовали вопросы психологии.

В основание своей работы автор положил последние данные популярной тогда «опытной психологии», слывшей новым словом в науке и введившей в психологию эмпирический метод вместо прежнего, догматического. Опытная психология ставила своей задачей изучение «душевных» явлений и использование их в педагогической практике. Скептики утверждали, что ею невозможно пользоваться в практической деятельности. Шелгунов возражал, указывая на то, что ведь нет и «законченной» медицины, однако, когда больной хворает, посылают за доктором – все-таки лучше пользоваться положениями «незаконченной» науки, чем своими личными, несовершенными знаниями и наблюдениями [Помелов, Российские педагоги..., с. 120].

С развитием психологии Н. В. Шелгунов связывал самые большие надежды для дела воспитания. Он полагал даже, что быстрота человеческого прогресса будет зависеть исключительно от того, насколько быстро пойдет развитие психологии, которая должна стать таким же обыденным знанием, как география и математика [Помелов, Российские педагоги..., с. 121].

В статье «Чего не знают женщины», входящей в этот цикл, автор задается вопросом, что же представляет собой «частный, женский

опыт», на основе которого осуществляется домашнее воспитание.

По мнению Шелгунова, нельзя представить себе ничего более жалкого, ограниченного, стесняющего и затупляющего, как женское воспитание. «Какое ничтожество интересов, какая ограниченность кругозора, какая мелочность чувств и мыслей!», с горечью восклицает он [Шелгунов, Чего..., с. 55]. Для женщины, считал он, общественная жизнь – это когда она отправляется в гости, на концерт или в театр, на бал, на общественное гулянье. Это высший предел, до которого достигает женская мысль. И такая женщина становится женою и матерью... «О, матери, матери! Мы вас не проклинаем, но вас не за что и благословлять. Вы сами ничего не знаете, вы сами ни о чем не думали, вас никто никогда не учил этому, – ни сама жизнь, ни ваша собственная мать, а поэтому и вам самим нечего передать своим детям», с гневом пишет Н. В. Шелгунов [Шелгунов, Чего..., с. 55].

Ясно, что такие статьи публициста вызывали споры и обвинения в его адрес в излишней ригористичности, необъективности и недостаточном знании предмета исследования, т. е. «психологии женщины». Вероятно, в этой критике много правды, но не исключено и то, что Н. В. Шелгунов сознательно заострял сущность характеризуемой им темы, с тем, чтобы как можно больше привлечь потенциальных читателей к обсуждению своей статьи.

Заключение. Подспудно у Н. В. Шелгунова постоянно проходит мысль о том, что правильная организация воспитания детей, – и не

только их, – невозможна без изменения социальных условий, непосредственно влияющих на формирование человеческих характеров.

Кое в чем дальнейшее развитие науки поправило отдельные положения и выводы Н. В. Шелгунова. Но, в целом, он остался в истории отечественной общественной мысли и педагогики как один из виднейших ее представителей, поддерживавший демократическое направление в науке, прежде всего, в застойный период правительственной реакции 1870–1880-х гг.

Дальнейшее изучение педагогического наследия видного российского мыслителя Н. В. Шелгунова может служить важным ресурсом для углубления представлений отечественных историков образования об особенностях осуществления процесса развития просвещения в России во второй половине XIX в.

Список литературы

1. Помелов, В. Б. Жизнь К. Д. Ушинского : монография / В. Б. Помелов. – Киров : Изд-во ВятГУ. – 2023. – 215 с. – Текст : непосредственный.
2. Помелов, В.Б. Педагогические идеи видного российского общественного деятеля Н. В. Шелгунова / В. Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 1. – С. 11–16.
3. Помелов, В. Б. Российская педагогика в лицах: монография / В. Б. Помелов. – Саарбрюккен : Изд-во «Lap Lambert Publishing». – 2013. – 608 с. – Текст : непосредственный.
4. Помелов, В. Б. Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в. : монография / В. Б. Помелов. – Киров : Изд-во ВятГУ. – 2020. – 260 с. – Текст : непосредственный.
5. Помелов, В.Б. Российские педагоги второй половины XIX-XX вв.: учебное пособие / В. Б. Помелов. – Киров : Изд-во ВятГПУ. – 2000. – 220 с. – Текст : непосредственный.
6. Помелов, В. Б. Российские педагоги : XIX-XX вв. : учебное пособие / Серия «Поиски утраченного». Т. I. (Электронный оптический диск) / В. Б. Помелов. – Киров: Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС». – 2012. – 406 с. – Текст : непосредственный.
7. Струминский, В. Я. Н. В. Шелгунов – революционер-демократ и педагог-публицист 2-й половины XIX в. / В. Я. Струминский // Шелгунов Н. В. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Н. К. Гончарова. – Москва : Изд-во «Учпедгиз». – 1954. – С. 5–32. – Текст : непосредственный.
8. Шелгунов Н. В. Итоги 14-летней деятельности Д. А. Толстого в Министерстве народного просвещения / Н. В. Шелгунов. – Текст : непосредственный // Н. В. Шелгунов. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Н. К. Гончарова. – Москва : Изд-во «Учпедгиз». – 1954. – С. 318–341.
9. Шелгунов Н. В. Педагогическая путаница / Н. В. Шелгунов. – Текст : непосредственный // Н. В. Шелгунов. Избранные педагогические сочинения / под ред. Н. К. Гончарова.

чарова. – Москва : Изд-во «Учпедгиз». – 1954. – С. 289–317. – Текст : непосредственный.

10. Шелгунов, Н. В. По поводу земской школы // Н. В. Шелгунов. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Н. К. Гончарова. Москва : Изд-во «Учпедгиз». – 1954. – С. 341–369. – Текст : непосредственный.

11. Шелгунов, Н. В. Чего не знают женщины / Н. В. Шелгунов. – Текст : непосредственный // Н. В. Шелгунов. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Н. К. Гончарова. – Москва : Изд-во «Учпедгиз». – 1954. – С. 53–68. – Текст : непосредственный.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.4

В. С. Попов, Л. А. Абросимова-Романова

ПЕДАГОГИ В ТЕКСТАХ ПРОШЛОГО: АНАЛИЗ БОЛЬШИХ ТЕКСТОВЫХ ДАННЫХ В GOOGLE BOOKS NGRAM VIEWER И СООТВЕТСТВУЮЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье демонстрируются примеры применения инструментов анализа больших текстовых данных Google Books Ngram Viewer для выявления характеристик педагогов и демонстрации частоты упоминаний известных педагогов в корпусе русской литературы за период 1850–2019 гг. Показаны 10 самых частотных словосочетаний «прилагательное + существительное» для существительных «педагог», «учитель», «воспитатель», а также примеры дальнейшего применения найденных словосочетаний для выявления самых упоминаемых педагогов в выявленных микроконтекстах. Показаны примеры запросов в Google Books Ngram Viewer, возможности отображения частоты упоминаний как для всех найденных результатов, так и для отдельных запросов, возможности анализа полученных данных в историческом контексте, рассмотрены основные соответствующие компетенции для эффективного использования инструмента больших текстовых данных Google Books Ngram Viewer.

Ключевые слова: педагог, личность педагога, большие данные, большие текстовые данные, Ngram, компетенция, компетентность.

V. S. Popov, L. A. Abrosimova-Romanova

TEACHERS IN TEXTS OF THE PAST IN RUSSIAN LANGUAGE: ANALYSIS OF BIG DATA IN GOOGLE BOOKS NGRAM VIEWER AND RELATED COMPETENCIES

Abstract. The article demonstrates examples of using Google Books Ngram Viewer big text data analysis tool to identify the characteristics of teachers and demonstrate the frequency of mentions of famous teachers in the corpus of Russian literature for the period 1850–2019. The 10 most frequent phrases “adjective + noun” for the nouns “pedagogue”, “teacher”, “educator” are shown, as well as examples of further application of the found phrases to identify the most mentioned pedagogues in the identified micro-contexts. Examples of queries in Google Books Ngram Viewer are shown, the ability to display the frequency of mentions both for all found results and for individual queries, the ability to analyze the obtained data in a historical context, and the

main relevant competencies for the effective use of the Google Books Ngram Viewer big text data tool are considered.

Keywords: teacher, teacher personality, big data, big text data, Ngram, competence, competency.

2023 год – Год педагога и наставника – ушёл в недавнее прошлое. Мы хорошо представляем образ педагога современного, а какими были педагоги, учителя и воспитатели прошлого? Какими они запечатлены на страницах книг? И кто они? Вместе с читателями Историко-педагогического журнала мы попытаемся найти ответ в массиве больших данных с помощью современных технологий.

Google Books Ngram Viewer – инструмент для частотного анализа терминов и словосочетаний, называемых N-граммами, в корпусе литературы и текстов на выбранном языке. N-грамма является последовательностью из N элементов, а в случае машинного поиска в больших текстовых данных – последовательностью из N слов, где под словом понимается любая возможная последовательность символов за исключением пробельных символов. В *Google Books Ngram Viewer* возможности поиска ограничены N-граммами длиной 5 слов. Корпусом в данном случае является большая лингвистически раз-

меченная коллекция текстов на выбранном языке. Доступными языками являются: английский (включая американский и британский варианты), русский, китайский, французский, немецкий, иврит, итальянский, испанский. Доступны корпуса 2009, 2012, 2019 годов [Цифровые гуманитарные исследования, 2023; *Google Ngram Viewer*].

Педагоги – сельские и городские, уважаемые, добрые, злые и никакие [Р. Рождественский, 1987] ... *какими мы/они представлены в книгах, как именно характеризуют учителей, воспитателей, педагогов на страницах многочисленных источников «многосторонней шири понимания» по Герцену?* Для этого в *Google Books Ngram Viewer* были сформированы запросы: 1) *_ADJ педагог (любое прилагательное + педагог), 2) *_ADJ учитель (любое прилагательное + учитель), 3) *_ADJ воспитатель (любое прилагательное + воспитатель). На рис. 1–3 показаны соответствующие результаты. Следует заметить, что *Google Books Ngram Viewer* отображает 10 самых частотных результатов запроса.

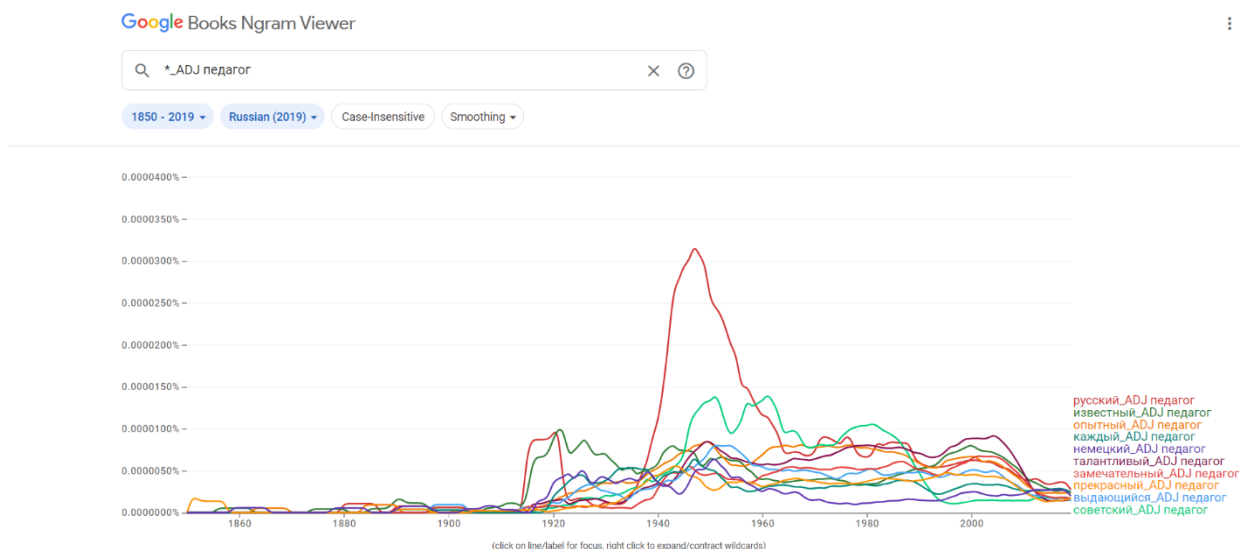


Рис. 1. Результаты запроса «*_ADJ педагог»

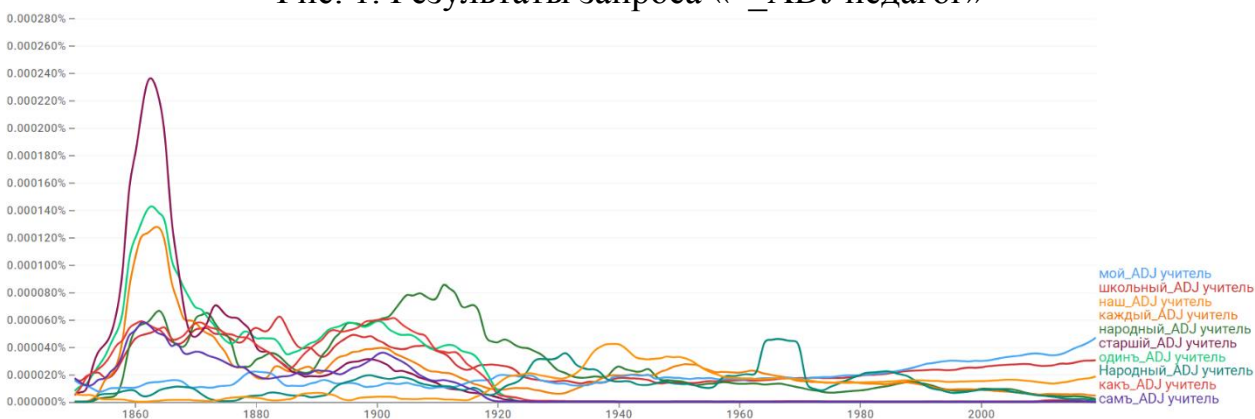


Рис. 2. Результаты запроса «*_ADJ учитель»

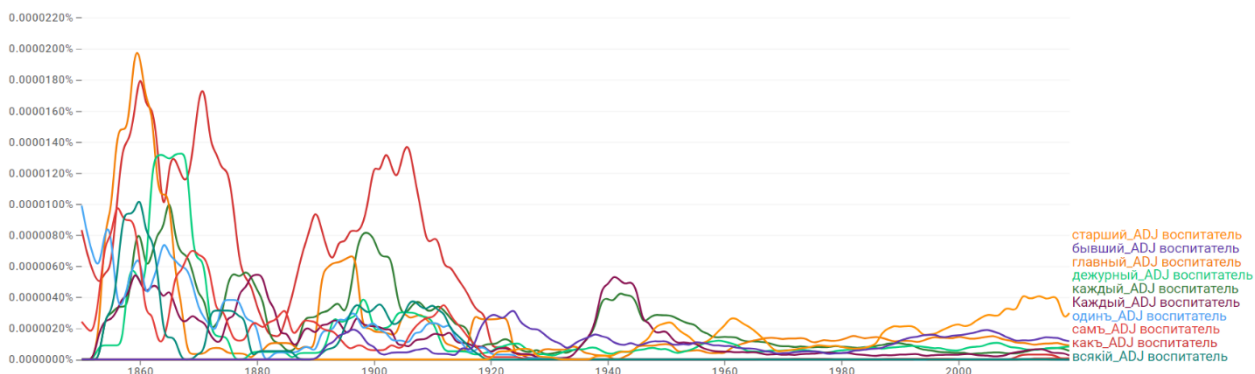


Рис. 3. Результаты запроса «*_ADJ воспитатель»

По результатам первого запроса в источниках корпуса русской литературы педагоги чаще всего характеризуются: русскими, известными, опытными, каждым (из песни слова не выкинешь – что-то же должен знать, чем-то уметь и владеть

каждый педагог!), немецкими, талантливыми, замечательными, прекрасными, выдающимися, советскими. Настораживает отсутствие педагогов до 1920-х годов: неужели до великой, октябрьской и социалисти-

ческой – сплошь учителя, воспитатели, наставники да няни? А вот и нѣтъ: был педагогъ (рис. 4)! В дореволюционной литературе педагогъ

чаще всего был: извѣстным, опытным, почтенным, знаменитым, хорошим, истинным.

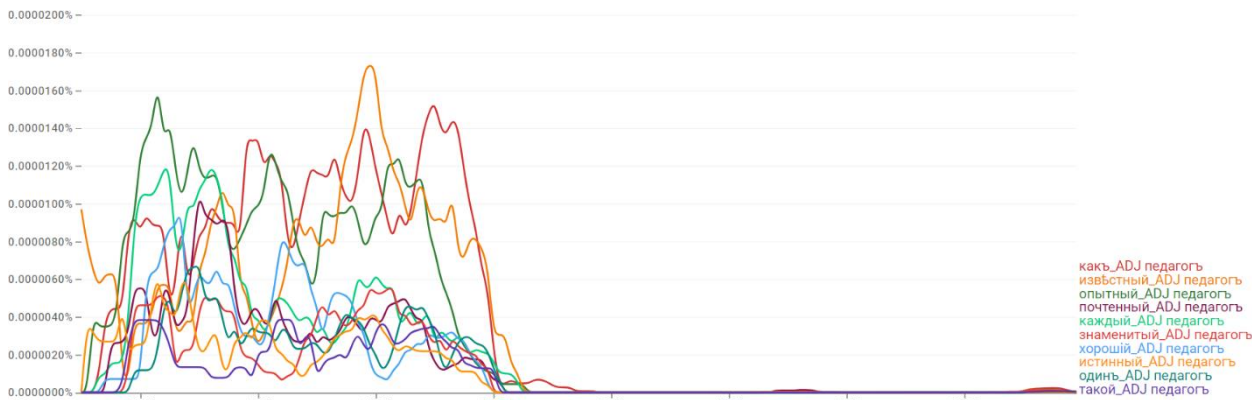


Рис. 4. Результаты запроса «*_ADJ педагогъ»

Учителя наиболее часто характеризуются прилагательными: школьный, народный, старшій. И спустя много лет должность старшего учителя снова возвращается в школы России, а с обновлением корпуса можно будет сделать обоснованные выводы о возвращении старших педагогов в дискурс или их отсутствии в нём. Самые частые характеристики воспитателей – старший, бывший, главный, дежурный. И вновь всплывают в памяти строки

Р. Рождественского: «Здесь похоронены бывшие. Бывшие. / Кладбище Сент-Женевьев-де-Буа.»

Найденные словосочетания помогают выявить не только временные изменения в их употреблении (см. рис. 5–6), но и, например, самых упоминаемых педагогов, характеризующихся указанным качеством. Примером соответствующего поиска может быть следующая цепочка запросов, приведённая в табл. 1.

Таблица 1

Пример информационного поиска в Google Books Ngram Viewer

Запрос № 1	Запрос № 2	Запрос № 3	Результат поиска
выдающийся педагог *	выдающийся педагог В. *	выдающийся педагог В. А. *	выдающийся педагог В. А. Сухомлинский
	выдающийся педагог Н. * (Ngrams not found)		
	выдающийся педагог А. * (Ngrams not found)		

	выдающийся педагог К. *	выдающийся педагог К. Д. *	выдающийся педагог К. Д. Ушинский
--	-------------------------	----------------------------	-----------------------------------

Процесс поиска осложняется тем, что в корпусе языка может отсутствовать достаточное количество упоминаний: например, запрос «русский педагог Н. Ф. *» не даёт результатов в виде N-грамм. В таком случае

можно использовать запрос в традиционной поисковой системе, помещая этот запрос в кавычки для поиска точного совпадения с учётом заданного порядка слов: «русский педагог Н. Ф.» (результат поиска – Н. Ф. Бунаков).

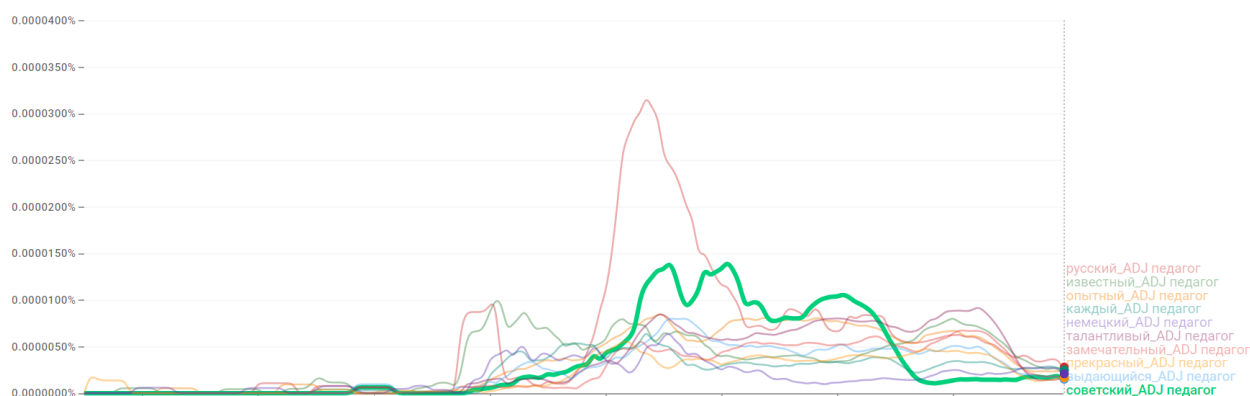


Рис. 5. Результаты запроса «советский педагог»:

можно зафиксировать расцвет публикаций о советских педагогах в послевоенные годы и значительный спад, фиксируемый ещё в начале 1980-х годов.

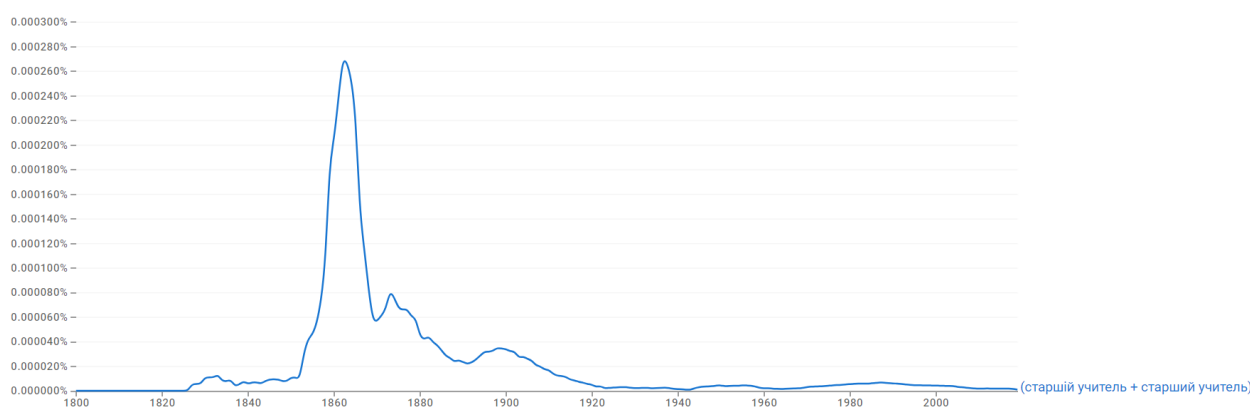


Рис. 6. Результаты запроса «старший учитель + старший учитель».

Новые данные после 2019 года покажут, удалось ли вернуть «старших учителей» в общественный дискурс и, как следствие, в современный корпус русской литературы.

Как показано в Табл. 1, среди выдающихся педагогов в корпусе

русской литературы чаще всего упоминаются В. А. Сухомлинский и К. Д. Ушинский.

Среди *русских педагогов* – К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, П. Ф. Каптерев. *Советские педагоги*: В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий. *Известные педагоги*: В. А. Сухомлинский, В. П. Острогорский. *Замечательные педагоги*: В. А. Сухомлинский.

Следует отметить, что Google Books Ngram Viewer отображает максимум десять самых частотных результатов для каждого запроса, поиск упоминаний педагогов в данном исследовании был произведён через ранее найденные вышеуказанные пары «прилагательное + педагог». Было рассмотрено 10 самых часто встречающихся пар слов «прилагательное + педагог», что совершенно не означает невозможности другой организации процесса поиска, включая использование других поисковых запросов. Например, Google Books

Ngram Viewer легко отобразит график по запросу «великий педагог К. Д. Ушинский», а запрос «педагог В. *» выведет самые распространённые N-граммы, начинающиеся словами «педагог В.» (Рис. 7). Последующий поиск позволит найти упоминания таких педагогов как В. А. Сухомлинский, В. П. Острогорский, В. П. Вахтеров, В. Я. Стоюнин, В. И. Водовозов. Другие педагоги с инициалами В. В., В. Н., В. Ф., В. Г., В. М. не получили достаточного количества упоминаний в корпусе литературы для отображения их фамилий инструментом Google Books Ngram Viewer, что, впрочем, не исключает возможности дальнейшего установления источников и фамилий другими способами, в том числе с учётом возможностей анализа времени упоминания N-граммы в текстах корпуса, использования поисковых систем, историко-педагогических источников.

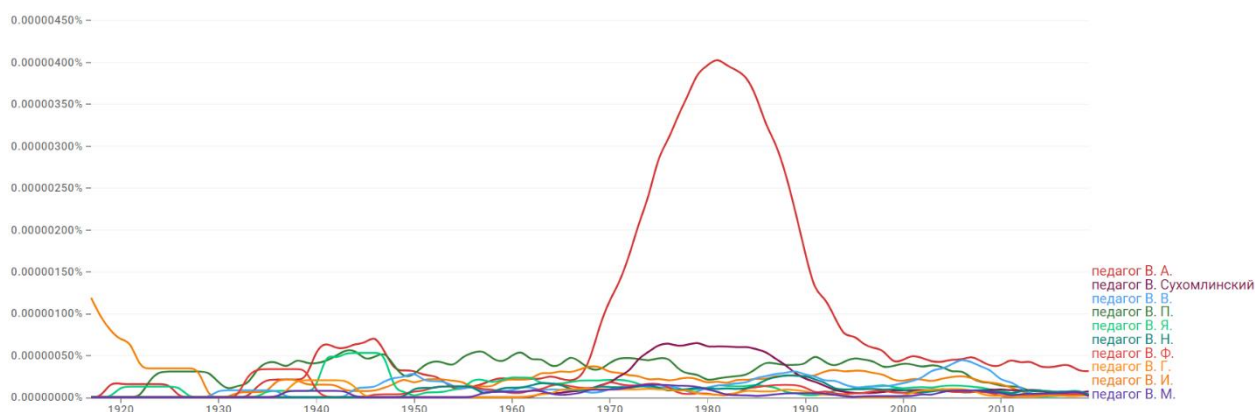


Рис. 7. Результаты запроса «педагог В.»

Некоторую косвенную оценку влияния отдельных видных представителей педагогической мысли и изменения его во времени через упоминания

в корпусе возможно проиллюстрировать с помощью запроса N-грамм по отдельным персоналиям (см. рис. 8).

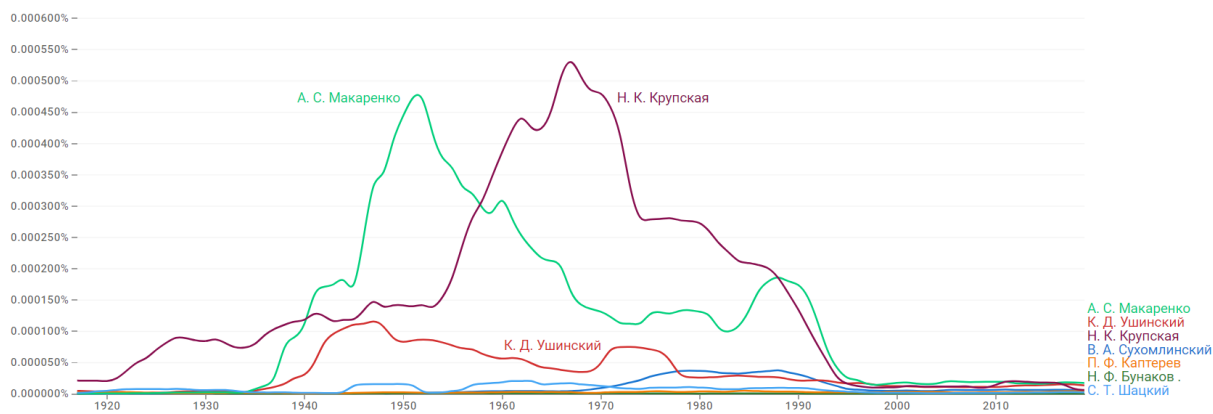


Рис. 8. Результаты запроса «В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий».

Можно зафиксировать резкое увеличение количества упоминаний К. Д. Ушинского и А. С. Макаренко в середине 1930-х, Н. К. Крупской – с середины 1950-х до 1970-го, резкое снижение количества упоминаний рассмотренных педагогов в литературе в период 1990–1995 гг. Возможно некоторое соотношение известности педагогов по построенному графику.

Для эффективного использования рассмотренного инструмента больших данных *необходимы исследовательские, поисковые, информационные ИТ-, ИКТ-, цифровые компетенции, а также некоторый уровень исторической осведомлённости*. В то же время обучение использованию больших данных способно сформировать соответствующие компетентности, являющиеся суперпозицией знаний, навыков, деятельностных установок [Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности, 2020, с. 38], как то: язык поисковых запросов и навык его применения, чтение и работа с информацией, представленной

в графическом виде, способность комбинаторного мышления для формирования различных запросов и алгоритмического мышления для итеративного решения поисковых задач, способность применения смежных инструментов и технологий, способность интерпретации полученных данных и др.

Какими бы ни были известными, опытными, талантливыми, замечательными, прекрасными, выдающимися, народными педагогами и учителями прошлого, Вы знаете, нам по-прежнему верится, что если останется жить Земля, высшим достоинством Человечества станут когда-нибудь учителя!

Школьным учителям

Удачи вам,

сельские и городские

уважаемые учителя!

Добрые,

злые
и никакие
капитаны
на мостике корабля.
Удачи вам,
дебютанты и асы,
удачи!
Особенно по утрам,
когда вы входите
в школьные классы,
одни – как в клетку,
другие – как в храм.
Удачи вам,
занятые делами,
которых не завершить
всё равно.
Накрепко
скованные кандалами
инструкций
и окриков из РОНО.
Удачи вам,
по-разному
выглядящие,
с затеями
и без всяких затей,
любящие
или же ненавидящие
этих –
будь они трижды –
детей...
...Вы знаете,
мне по-прежнему верится,
что, если останется жить Земля, —
высшим достоинством
Человечества
станут
когда-нибудь
учителя!
Не на словах,
а по вещей
традиции,
которая
завтрашней жизни под стать,
Учителем

надо будет
родиться.
И только после этого
 стать!
Он,
даже если захочет,
 не спрячется:
на него,
 идущего ранней
 Москвой,
станут прохожие
оборачиваться,
будто на оркестр
 духовой!
 В нём будет мудрость
 талантливо-дерзкая,
он будет солнце
 нести на крыле...
Учитель –
профессия дальнего действия.
Главная
 на Земле.
Роберт Рождественский, 1987

Стихотворение приведено в авторском оформлении [Р. Рождественский, 1987]

Список литературы

1. Рождественский, Р. Школьным учителям. Советская культура, 12 сентября 1987 г. – № 110 (6366). – С. 6. – Текст : непосредственный.

2. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Изд. дом Высшей школы

экономики, 2020. – 472 с. – Текст : непосредственный.

3. Цифровые гуманитарные исследования : монография / А. Б. Антопольский, А. А. Бонч-Осмоловская, Л. И. Бородкин [и др.]. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2023. – 272 с. – Текст : непосредственный.

4. Google Ngram Viewer. – Текст : электронный. – URL: <https://books.google.com/ngrams/>.

УДК 374.7

Т. М. Резник

Научный руководитель: Таяновская Ирина Владимировна,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и менеджмента образования
ГУО "Академия образования", Беларусь, г. Минск

ВЛИЯНИЕ БЕЛОРУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИКИ НА РАЗВИТИЕ САМООБРАЗОВАННОСТИ ПЕДАГОГА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК

Аннотация. Целью данной статьи является историко-педагогическая рефлексия влияния белорусских педагогических периодических изданий на процесс самообразования педагога на разных исторических этапах; представленный содержательный анализ историографии развития педагогической периодики позволяет раскрыть многообразие и глубину не только различных форм самообразования педагога в процессе поиска дополнительного знания, но и содержания образования и педагогической мысли Республики Беларуси в исторической динамике в целом. В статье на основе изучения публикаций белорусской педагогической печати начала XX в. – по настоящее время раскрывается стимулирующее влияние прессы на совершенствование отечественной системы педагогического образования в этот период. В статье автор делает основной акцент на функциональном анализе белорусской научной педагогической периодики, определяя ее информационную (коммуникативную), стимулирующую, культуруформирующую, социально-ориентирующую или идеологическую функции. Также автором рассматривается ведущая роль самообразования и саморазвития педагога в процессе повышения педагогического мастерства, важность самостоятельного поиска, приобретения новой педагогической информации вследствие понимания ценности собственной деятельностной активности педагога, особенно в дореволюционный период, когда малочисленная периодика была зачастую единственным способом получения или актуализации дополнительного педагогического знания. Результатом историко-логического анализа является заключение о том, что педагогическая печать на разных исторических этапах вносила и продолжает вносить огромный систематический вклад в развитие как самообразованности педагога, так и системы дополнительного образования педагогических работников в целом, оказывая действенное влияние на читательскую аудиторию, и являясь своеобразным педагогическим «маяком», основной целью которого является своевременное улавливание назревающих тенденций в области современной педагогической практики.

Ключевые слова: белорусские педагогические периодические издания; самообразование педагога; национальная школа; педагогическая мысль.

T. M. Reznik

INFLUENCE OF BELARUSIAN PEDAGOGICAL PERIODICALS ON THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S SELF-EDUCATION: A HISTORICAL SKETCH

Abstract. The aim of this article is the historical and pedagogical reflection of the influence of Belarusian pedagogical periodicals on the process of self-education of a teacher at different historical stages; the presented substantive analysis of the historiography of the development of pedagogical periodicals allows to reveal the diversity and depth not only of various forms of self-education of a teacher in the process of searching for additional knowledge, but also the content of education and pedagogical thought of the Republic of Belarus in the historical dynamics as a whole. In the article, based on the study of publications of the Belarusian pedagogical press of the beginning of the 20th century – up to now reveals the stimulating influence of the press on the improvement of the national system of pedagogical education in this period. The author focuses on the functional analysis of the Belarusian scientific pedagogical periodicals, defining their informational (communicative), stimulating, direct-organizing, socially-orienting or ideological functions. The author also considers the leading role of self-education and self-development of a teacher in the process of improving pedagogical skills, the importance of self consistent search, acquisition of new pedagogical information due to the understanding of the value of the teacher's own activity, especially in the pre-revolutionary period, when the few periodicals were often the only way to obtain or actualise additional pedagogical knowledge. The result of the historical and logical analysis is the conclusion that the pedagogical press at different historical stages has made and continues to make a huge contribution to the development of both self-education of a teacher and the system of additional education of pedagogical workers in general, having an effective impact on the readership, and being a kind of pedagogical "beacon", the main purpose of which is the timely catching of emerging trends in the field of modern pedagogical practice.

Keywords: Belarusian pedagogical periodicals; teacher's self-education; national school; pedagogical thought.

Введение. Периодические издания продолжают оставаться одним из самых распространенных средств массовой информации, необходимых для ответа на оперативно возникающие вопросы. Ценность периодической педагогической печати в развитии системы педагогического образования основывается на концептуаль-

ном понимании общих закономерностей воздействия средств массовой информации на общественное сознание. Более глубокому пониманию степени влияния прессы на личностное и профессиональное развитие способствует её функциональный анализ, который позволяет определять основными задачами научной журналистики информационную

(коммуникативную), стимулирующую, культууроформирующую, социально-ориентирующую или идеологическую. Также можно отдельно выделить интерактивную функцию педагогической печати, которая реализуется в организации своеобразной дистанционной коммуникации участников системы педагогического образования.

Материалы и методы. Благодаря историко-логическому анализу влияния белорусской педагогической периодики на процесс саморазвития педагога, а также используя методы описания и сопоставления, можно с уверенностью утверждать, что главным оружием педагогической печати было и продолжает оставаться последовательное убеждение, откровенный, прямой анализ объективных плюсов и минусов педагогической практики, готовность ответить на любые вопросы, возникающие у читателей. Действенное влияние на читательскую аудиторию оказывает и своевременное «улавливание» назревающих тенденций в области обучения и воспитания, что особенно важно в реализации функции опережения или проекции предстоящего нового профессионального педагогического опыта в системе дополнительного образования педагогических работников Республики Беларусь. С этой целью представляется важной историко-педагогическая рефлексия стимулирующего влияния педагогической периодической печати на процесс самообразования педагога как одну из основных форм непрерывного повышения профессионального мастерства.

Результаты исследования. Человек уже на протяжении XX века и до сегодняшнего дня стремится к свободному выбору своей деятельности, профессии, возможности реализовать свою индивидуальность. Этому стремлению соответствует тот новый идеал саморазвития и самосовершенствования личности в процессе образования, получивший в начале XX века свое активное развитие и научное обоснование в трудах таких передовых педагогов, как П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев и др. Несмотря на различия в своих взглядах непосредственно в дидактике, они были едины в толковании образования, прежде всего, как процесса саморазвития и самосовершенствования личности, гармонического развития заложенных в ней задатков и способностей.

Согласно белорусской педагогической энциклопедии, самообразование является целенаправленной познавательной деятельностью, управляемой самой личностью. В рамках теории непрерывного образования самообразование рассматривается как стержень целостной системы, пронизывающий эффективность ее функционирования на разных этапах жизнедеятельности человека [Белорусская педагогическая энциклопедия, 2015, с. 283].

На эффективность самообразования в каждом обществе и на любом историческом этапе влияют прежде всего готовность к самообразованию, мотивационная активность и самоорганизованность самого педагога. Указанные компоненты являются ключевыми при рассмотрении цен-

ности самообразования, которые выражаются в самостоятельном поисковом размышлении педагога, в свободном усвоении избранной области знания.

В дореволюционной Беларуси, впрочем, как и в первые десятилетия советской власти, когда только начала формироваться единая государственная система повышения педагогической квалификации, самообразование было не только ведущей формой повышения педагогического мастерства, но зачастую и единственной формой получения минимального педагогического образования и знаний. Основной целью самообразования был самостоятельный поиск, приобретение новой педагогической информации вследствие понимания ценности собственной деятельности активной деятельности педагога.

В народных школах часто работали учителями не только лица, не имеющие специальной педагогической подготовки, но и люди с низким уровнем общего образования. Например, в могилевской губернии в 1913 году до 80% учителей и учительниц народных школ не имели подготовки к учительской деятельности. Преподаватели средних школ также часто не имели должного педагогического образования. Правительство не открывало специальных педагогических учебных заведений, готовящих учителей высокой квалификации. Им приходилось самостоятельно овладевать педагогическим мастерством [Трухан, 1972, с. 51].

Весомую системообразующую роль в самостоятельном повышении профессионального мастерства педа-

гога на всех исторических этапах играла педагогическая печать, которая информировала о новых методах работы, давала развернутые рецензии на учебники и учебные пособия, знакомила с научными достижениями в педагогике, психологии, естествознании, гуманитарных дисциплинах.

Прогрессивная педагогическая мысль Белоруссии второй половины XIX века развивалась под непосредственным влиянием достижений русской педагогики. Согласно белорусской педагогической энциклопедии, первые педагогические журналы в России были основаны в конце XVIII – начале XIX века и освещали в основном педагогическую информацию общего характера. В дальнейшем они стали дифференцироваться по отраслям педагогической науки, формам и ступеням воспитания и образования, типам учебных заведений, возрастным категориям учащихся, учебным предметам, региональному географическому охвату, языкам [Белорусская педагогическая энциклопедия, 2015]. Педагогические журналы, издаваемые в центральных городах дореволюционной России, и другая педагогическая литература почти не доходили до народных учителей Беларуси, прежде всего из-за того, что они материально не могли себе позволить ее выписывать.

На территории дореволюционной Беларуси наряду с русскими и польскими педагогическими изданиями, большую роль в деле укрепления связи школы с жизнью и повышения профессиональной квалификации учителей играли белорусские издания, многие из которых издавались педагогическими обществами

или обществами учителей, и которые имели важное значение для профессионального самообразования белорусского педагога.

В диссертационном исследовании белорусского ученого-педагога А. В. Трухан «Борьба белорусской прогрессивной общественности за демократизацию народного образования во второй половине XIX – начале XX вв.» в качестве важнейшего фактора развития образования анализируется издательская деятельность педагогических обществ, которые создавали учителя школ Белоруссии, и которые ставили целью оказание взаимопомощи народным учителям, распространение педагогических знаний среди педагогической и родительской общественности. Издаваемые педагогическими обществами белорусские педагогические журналы «Белорусский учитель» (Петербург), «Белорусский учительский вестник» (Могилев), «Педагогическое дело» (Гродно), «Голос учителя» (Витебск) пропагандировали идею всесторонне развитой личности учащихся, отстаивали необходимость духовного развития учителей, стремились пополнять знания учителей в области педагогики, психологии, истории педагогики.

Первая часть журнала «Педагогическое дело» предназначалась для преподавателей и родителей, вторая часть – для учащихся, тем самым журнал стремился служить интересам семьи и школы, содействуя их сближению в решении задач обучения и воспитания. В каждом номере журнала «Педагогическое дело» давался обзор центральных педагогических изданий, из которого можно

было узнать, как освещались те или иные вопросы в научном педагогическом мире. Один из постоянных корреспондентов журнала Д. Н. Кропотов призывал учителей сделать свой журнал продолжением классной деятельности. Он критиковал существовавшие в то время педагогические журналы за отрыв от практики школы. «В этих журналах, – писал журналист, – разбирают постановку преподавания и педагогику XXI века, а мы живем в XVIII веке педагогического летоисчисления» [Педагогическое дело, 1912]. Журнал имел большое культурное и общественное значение. До появления «Педагогического дела» в городе Гродно не было никаких органов печати, кроме газеты «Губернские ведомости».

Редакция журнала «Белорусский учительский вестник», предназначенного прежде всего для народных учителей, считала, что в освещении и обсуждении многочисленных вопросов школьного и внешкольного образования должны принимать участие сами учителя. В журнале неоднократно отмечалось, что одним из важнейших условий хорошей работы школы является соответствующим образом подготовленный учитель. Журнал критиковал дирекцию народных училищ, земское управление, которые не предпринимали никаких мер для осуществления образования и самообразования учителей, хотя бы путем снабжения их книгами, проведения общеобразовательных и педагогических курсов, съездов или обеспечением командировками на курсы в столичные города [Белорусский учительский вестник, 1910]. Размещались корреспонденции о тяжелых

условиях труда народного учителя, о его бедственном материальном положении, о беспрестанных перемещениях с места на место и прочее.

В педагогических изданиях обществ учителей отмечались недостатки в организации школьного дела (в частности, субъективность взгляда преподавателей на преподаваемый предмет, перегруженность классов до такой степени, что учитель не в состоянии узнать всех учащихся), выдвигались требования обеспечения преемственности обучения и всеобщности образования, расширения содержания образования, связи школы с жизнью, давались рецензии на школьные учебники, размещались обзоры центральных педагогических журналов, сообщалось о новых методах работы передовых учителей. Редакторы журналов стремились не только информировать читателей, но и оказывать определенного рода влияние на их мировоззрение, идеалы и ценности. Можно сделать вывод о том, что подобные педагогические издания были важнейшими и необходимыми источниками развития творческой активности и методическими пособиями самообразования педагогических работников Беларуси. Хотя издание названных выше педагогических журналов было непродолжительным, они сыграли определенную роль в пропаганде педагогических знаний среди учительской и родительской общественности. Заметим, что они издавались энтузиастами-учителями на общественных началах.

Вопросы школьного строительства в Северо-Западном крае, как

именовали определенную часть современной территории Республики Беларусь, а также проблемы содержания образования в указанный период обсуждались на страницах периодической печати в региональных журналах «Виленский вестник», «Вестник Западной России», «Минский листок», «Окраины России», «Северо-Западный край», «Циркуляр по Виленскому учебному округу». Вопросы развития общей педагогики, дидактики и частных методик преподавания и воспитания, проблемы реформирования школы и земского просвещения нашли широкое освещение на страницах официального педагогического журнала Северо-Западного края «Народное образование в Виленском учебном округе», издававшемся в 1901–1915 гг. Проблемы и пути развития образования и педагогической мысли Беларуси рассматривались также в общероссийской педагогической печати, прежде всего в журналах «Русская школа», «Журнал Министерства народного просвещения», «Вестник воспитания» [Снапковская, 2011].

Важным направлением развития педагогической мысли на территории Беларуси в конце XIX – начале XX вв. было решение проблемы создания белорусской школы и образования на родном языке в белорусских губерниях. Этот национальный вопрос ставился и обсуждался белорусскими педагогами, народными учителями, писателями и поэтами, публицистами и критиками, учеными и деятелями просвещения на общероссийских и белорусских учительских съездах (М. Богданович, М. Горецкий, Я. Колас, Я. Купала, К. Каганец,

В. Ластовский, А. и И. Луцкевич, С. Полуян, Б. Тарашкевич, А. Пашкевич (Тетка) и др.). В 1905–1907 гг. были организованы белорусские издательства, сначала в Петербурге и в Вильно, а затем в Полоцке и Минске, целью которых были издание и распространение литературы на белорусском языке. На страницах первых газет на белорусском языке «Наша доля» (1906 г.) и «Наша нива» (1906–1915 гг.) в статьях вышеназванных лидеров белорусского национально-культурного возрождения, в том числе помещенных в рубрике «Национальная школа», обсуждались вопросы разработки концепции белорусской национальной школы, среди белорусской общественности пропагандировался передовой педагогический опыт.

После Великой Октябрьской революции и последующего повсеместного реформирования образовательного пространства республиканская печать продолжала оказывать методическую помощь учителю в постановке учебной и воспитательной работы, способствовала саморазвитию и самообразованию педагога. Целую полосу вопросам народного образования регулярно один раз в неделю посвящает журнал «Школа и культура Советской Белоруссии», который начинает издавать Наркомпрос с февраля 1919 года на русском и белорусском языках. Также выходят газеты «Звезда», «Беларуская вёска», «Савецкая Беларусь», в которых регулярно освещается и публикуется педагогическая информация. В 1921 году начали выходить два детских журнала: «Вольны сцяг» и

«Зоркі», а с 1924 года газета «Чырвоная змена» приступила к изданию отдельной страницы, посвященной работе пионерской организации.

В целях идейно-политического, коммунистического воспитания работников просвещения и повышения их педагогического мастерства в 1925 году начал издаваться журнал «Асвета» (с 1930 г. «Камуністычнае выхаванне»), в котором одним из ведущих направлений было обобщение и распространение опыта работы общеобразовательных школ Беларуси по нравственному воспитанию школьников. До этого отдельные материалы по вопросам нравственного воспитания частично находили отражение в вестниках Наркомпроса БССР и в педагогических бюллетенях, издаваемых губернскими органами народного образования.

Следует отметить, что теоретический уровень многих методических статей, опубликованных в 20-е годы, был недостаточно высоким прежде всего из-за того, что педагогические исследования не всегда были подкреплены массовым опытом школ. Например, та же комплексная система обучения, которая усиленно пропагандировалась в Беларуси в 1924 году, длительное время оставалась предметом отвлеченных теоретических рассуждений. Так, в статье в журнале «Асвета» за 1927 год сообщалось: «Учителя в общих чертах представляют себе, что такое комплексная система: об этом достаточно уже говорилось и писалось. Но обычно они с большой трудностью проводят эту систему в свою практику».

Некоторые учебные пособия, изданные в середине 20-х годов в Беларуси, ориентировали на сохранение своеобразия и специфики отдельных учебных предметов, например, «Методика преподавания белорусского языка» К. Мицкевича (Я. Колас), «Сборник методических указаний в помощь учителю» и другие.

В педагогической энциклопедии 1928 года под редакцией А. Г. Калашникова большое внимание уделено технике чтения в самообразовательной работе педагога, даны краткие сведения о главных, издающихся на русском языке, периодических изданиях по вопросам педагогики и народного образования [Педагогическая энциклопедия, 1928].

Как отмечает П. В. Худоминский, во второй половине 20-х годов предпринимались попытки разграничить производственное и общее самообразование педагога. Термин «производственное самообразование» охватывал широкий круг вопросов, тесно связанных с текущей педагогической деятельностью. Эта работа рассматривалась как неотъемлемая составная часть государственной системы повышения квалификации и считалась обязательной для всех педагогов, которым, однако, предоставлялись широкие возможности выбора тематики занятий, определения темпа и последовательности изучения материала. Общее самообразование, чтение периодических изданий и литературы, удовлетворение своих духовных интересов, расширение общекультурного кругозора, творческие поиски расценивались как личное дело каждого педагога [Худоминский, 1986].

В первые десятилетия советской власти в педагогической печати публикуются материалы и обзорные статьи по проблемам образования и деятельности учителей в Англии, Германии, США и др. Советские педагогические работники регулярно ездят за границу знакомиться с достижениями зарубежной педагогической теории и практики, активно начинают использовать в своей работе зарубежный психолого-педагогический опыт (метод тестирования, метод проектов, лабораторно-бригадный метод, Дальтон-план).

Как утверждает в своем исследовании Г. А. Хатешева, одним из важнейших факторов развития самообразованности педагога в указанный период была возможность критического освещения в педагогической печати тех трудностей и недостатков, с которыми сталкивались сами организаторы этой работы (отсутствие или слабая обеспеченность учебно-методической литературой, длительный организационный перерыв между работой курсов и педагогических кружков). Но в середине 30-х годов по идеологическим причинам начинает угасать возможность критического освещения недостатков в системе повышения квалификации педагогических работников, постепенно исчезает свободное и непредвзятое изучение западной педагогики и зарубежного педагогического опыта [Хатешева, 1997].

Начиная с послевоенного периода педагогическая печать получила свое бурное, многовекторное развитие, которое продолжалось на протяжении всего советского периода. Пе-

чатные издания становятся доступными и востребованными не только самими педагогами, но и простыми гражданами, родителями. Если ранее основная масса населения молодых советских республик имела сравнительно невысокий уровень образования, постепенно образовательный уровень советского населения стал подниматься и продолжал расти. Прежде школа была главным, а во многих случаях почти единственным источником общеобразовательной информации. С начала 50-х годов таких источников становится несравненно больше. Значительная часть родителей школьников стали читателями библиотек; почти все семьи стали иметь свои, хотя бы небольшие библиотеки, начали выписывать газеты, а многие – научно-популярные, общественно-политические и литературные журналы. Во многих семьях появились телевизоры и радиоприемники. Печать, кино, радио, телевидение получили всеобщее распространение и обеспечивали общеобразовательной информацией и взрослых, и детей.

Одними из популярных белорусских педагогических изданий в БССР были «Савецкая школа» (с 1960 года – «Народная асвета»), «У дапамогу настаўніку», «Настаўніцкая газета». В методическом сборнике «У дапамогу настаўніку» размещались важнейшие постановления правительства по вопросам школы и народного образования, наиболее важные приказы Министра Просвещения БССР и постановления коллегий Министерства по вопросам, направляющим работу школ и учреждений народного образования на

длительный период времени, программы работы внешкольных учреждений и внеклассных мероприятий, инструктивно-методический материал по всем разделам школьного дела, педучилищ, детских домов, детских садов, школ рабочей и сельской молодежи и других учреждений образования. Также Министерство просвещения БССР рекомендовала учреждениям народного образования включать в план своей работы пункт о разработке плана освещения в педагогической печати вопросов учебной и воспитательной работы с детьми.

В педагогических журналах освещались вопросы методики преподавания, обсуждались учебники, печатались статьи об успехах отдельных учителей. Большое место в белорусской педагогической печати советского периода (1917–1991 гг.) отводилось рецензиям на школьные учебники. Рецензии подсказывали учителю, какой материал учебника наиболее соответствует задачам современности и требованиям советской идеологии.

Общий анализ публикаций в педагогической периодической печати советского периода позволяет сделать вывод о том, что повышение профессионального мастерства и самообразование педагога включало четыре основных направления: повышение идейно-политического уровня педагогических работников; повышение научно-теоретического уровня в области профессиональной педагогической деятельности; повышение педагогического уровня в области педагогики, методики и психологии; повышение общего уровня культуры и образованности.

В суверенной Республике Беларусь периодические педагогические издания продолжают оставаться релевантными и необходимыми для получения ответов на оперативно возникающие вопросы, существующие «здесь и сейчас» в образовательном пространстве. С начала 1990-х гг. резко увеличилось число издательств, выпускающих педагогическую, учебную и образовательную литературу. Этот процесс во многом обусловлен инновационными процессами развития образования, вариативностью образования, появлением многочисленных авторских школ, авторских образовательных программ, альтернативных учебников и учебных пособий.

На современном этапе проблемы и вопросы образования, воспитания и развития личности рассматриваются на страницах разных по назначению педагогических изданий: научных, производственно-практических, научно-популярных и др. Они предназначены ученым, педагогам-практикам, воспитателям учреждений дошкольного и общего среднего образования, родителям и иным категориям читателей, интересующихся педагогическими вопросами. Наибольшее развитие и востребованность получили различные виды научно-педагогических журналов. Так, научно-теоретические журналы раскрывают теоретико-методологические вопросы образования и воспитания личности (например, журнал «Адукацыя і выхаванне»); научно-практические журналы («Веснік адукацыі, «Педагогическая наука и образование») анализируют

прежде всего педагогическую практику, использование инновационных методик обучения; научно-методические журналы («Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа») обобщают опыт преподавания отдельных дисциплин, а также эстетического, экологического, музыкального и других видов воспитания разных групп учащихся. Также вопросы воспитания и образования освещают белорусские педагогические журналы «Пралеска», «Народная асвета», «Рюкзачок», «Бібліятэка прапануе», «Здаровы лад жыцця», «Пазашкольнае выхаванне» и другие. Значительная часть периодических педагогических изданий выходит в печатном виде, а также размещается в интернете в виде специальных веб-страниц, на педагогических порталах, на сайтах организаций.

Экскурс в историю белорусской педагогической периодической печати позволяет увидеть концептуальные, методические и практические основы, на которых в начале 90-х годов XX в. начала свое обновление система дополнительного образования педагогических работников в суверенной Республике Беларусь. Опыт, накопленный советской и белорусской педагогической периодикой, является ценнейшим педагогическим капиталом, без которого было бы невозможно строить современную образовательную систему.

Заключение. Неоспоримым является тот факт, что педагогическая печать на разных исторических этапах вносила и продолжает вносить огромный вклад в развитие системы дополнительного образования педа-

гогических работников, но уже преимущественно в цифровом и электронном формате, расширяя тем самым интегративную характеристику личности современного педагога. Положение школы и педагога в современном обществе, изменившееся в связи с объективными условиями общественного развития, постоянно возрастающий поток учебной и внешкольной образовательной информации постепенно усложняют функции педагога и предъявляют к нему более высокие требования. Кроме этого, на современном этапе не утратило своей ведущей позиции в системе получения дополнительного образования и самообразование как традиционная форма повышения педагогического мастерства, которое перешло в новый формат получения знания – интернет-технологий. Если ранее советскому учителю в своей деятельности необходимо и достаточно было добывать и использовать дополнительные знания из смежных областей науки, то современному педагогу важно иметь и эффективно эксплуатировать еще и информационно-технические знания и умения, прежде всего в процессе изучения и избирательного анализа огромного потока информации.

Если на первых этапах становления и развития системы дополнительного образования педагогических работников самообразование было скорее вынужденной необходимостью, и педагогическая периодика в этом играла ключевую образовательную роль, то на современном этапе основными принципами функционирования и развития процесса

самообразования и саморазвития педагога являются избирательность информации, оценка ее образовательно-практической значимости, а также опережение или проекция предстоящего нового профессионального педагогического опыта. Актуальными по сей день являются слова великого педагога К. Д. Ушинского о том, что «учитель живет до тех пор, пока учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогическая периодическая печать фактически выполняла и продолжает выполнять стимулирующую функцию в системе педагогического образования и во многом способствует ее прогрессивному и планомерному развитию. Характерное для образовательного пространства повышения квалификации начала XX века стремление стимулировать творческие поиски педагогов, их саморазвитие и самообразование, овладение методами самостоятельного приобретения нужного знания остается актуальным и созвучным с требованиями сегодняшнего дня.

Список литературы

1. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 томах. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – Том 2. – 726 с. – Текст : непосредственный.
2. Белорусский учительский вестник. Могилев на Днестре. – 1910. – № 1. – С. 3–5. – Текст : непосредственный.
3. Дейнеко М. О самообразовании учителей / М. О. Дейнеко. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 1949. – № 5. – С. 15–23.

4. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А. Г. Калашникова. – Москва : Работник просвещения, 1927–1929. – Том 2. – 598 с. – Текст : непосредственный.

5. Педагогическое дело. Гродно. – 1912. – № 2. – С. 39. – Текст : непосредственный.

6. Повышение квалификации // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 томах – Москва : Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999. – Том 2. – С. 157–158. – Текст : непосредственный.

7. Самообразование учителей и руководителей школ / Научно-исследовательский институт общей педагогики АПН СССР. – Москва, 1973. – 135 с. – Текст : непосредственный.

8. Снапковская, С. В. Педагогическая историография Беларуси: содержание и этапы развития / С. В. Снапковская. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 125–146.

9. Трухан, А. В. Педагогические общества и пресса начала 20 в. в

Белоруссии / А. В. Трухан. – Текст : непосредственный // Вопросы истории школы и педагогики / Под ред. Н. И. Гурского. – Минск : Народная Асьвета, 1972. – С. 51–62.

10. Хатешева, Г. А. Тенденции развития системы повышения квалификации педагогических кадров в России и Белоруссии (1900–1930 гг.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Хатешева Галина Александровна; Национальный институт образования. – Минск, 1997. – 22 с. – Текст : непосредственный.

11. Худоминоский, П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы: (1917–1981 гг.) / П. В. Худоминоский. – Москва : Педагогика, 1986. – 184 с. – Текст : непосредственный.

ИСТОРИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.562

М. А. Тимофеев

В. П. КАЩЕНКО О ВОСПИТАНИИ ЕДИНСТВЕННОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Аннотация: на основании впервые вводимого в научный оборот источникового материала (документы из фондов Научного архива РАО) и ранее опубликованных работ В. П. Кащенко рассматривается специфика воспитательного процесса единственного ребенка с учетом контекста развития взглядов на эту новую проблему для педагогической мысли первой трети XX века.

Определены причины его исключительного положения в семье, факторы влияния семьи, родственников, друзей и других социальных групп. Обозначены основные принципы разумного воспитания таких детей (по мнению В. П. Кащенко), пути коррекции. Дана типологическая характеристика единственного ребенка с точки зрения психологии.

Ключевые слова: единственный ребенок в семье, избалованность, коррекция детской психики, В. П. Кащенко.

М. А. Timofeev

VSEVOLOD P. KASHCHENKO ON THE UPBRINGING OF AN ONLY CHILD IN A FAMILY

Abstract: on the basis of the archival material introduced into scientific circulation for the first time (documents from the Scientific Archive of the Russian Academy of Sciences) and previously published works by Vsevolod P. Kashchenko, the specifics of the educational process of an only child are considered, taking into account the context of the development of views on the new problem in pedagogical thought of the first third of the XX century..

The reasons for his exceptional position, factors of influence of family, relatives, friends and other social groups are determined. The basic principles of reasonable upbringing of such children (according to Vsevolod P. Kashchenko), ways of correction are outlined. A typological characteristic of an only child is given from the point of view of psychology.

Keywords: the only child in the family, pampering, correction of the child's psyche, Vsevolod P. Kashchenko.

Введение. Проблема воспитания единственного ребенка в семье не теряет своей актуальности и по сей день. В начале XX века в связи с резкими социальными изменениями (уменьшение количества детей в семье) эта тема была новой, привлекая внимание многих психологов и педагогов. Важность вопроса понимал и Всеволод Петрович Кащенко, неоднократно сталкивавшийся с этой категорией в своей педагогической практике обучения и воспитания «особых» детей в «Санатории-школе». В его педагогической системе единственные дети в семье составляли своего рода особую группу. Описывая общие черты, свойственные всем единственным детям, и выделяя ошибки воспитания, обусловленные целым рядом внешних факторов субъективного характера, он рассматривал их в качестве причины «нервности» и «скороспелости» в детском возрасте.

Материалы и методы. Цель исследования – реконструкция взглядов В. П. Кащенко на ошибки воспитания единственного ребенка в семье, их последствия и методы коррекции на фоне подходов к этому вопросу, существовавших в современной ему педагогической теории и практике. В качестве задач были выделены: источниковедческая – выявление и ввод в научный оборот архивного документального материала по данной проблематике; аналитическая – воссоздание, на документальной основе, в хронологической последовательности эволюции теории и практики воспитания единственного ребенка в семье, реализованного

В. П. Кащенко на базе созданного им образовательного учреждения.

Источниками исследования выступают недавно опубликованные речи В. П. Кащенко периода 1908–1935 гг. из фондов Научного архива Российской академии образования, научные статьи, выходявшие в сборниках материалов по проблемам детской дефективности, монографические труды, принадлежащие В. П. Кащенко, а также работы Е. А. Аркина, Е. К. Кричевской, А. Адлера и О. Нетера.

В качестве методологической основы работы использованы историко-критические подходы, а также частные специальные методы – конкретно-исторический, историко-сравнительный, содержательный анализ архивных текстовых материалов и документов личного характера.

Результаты исследования. К проблематике воспитания единственного ребенка Всеволод Петрович Кащенко целенаправленно обратился, скорее всего, на рубеже 20–30-х годов прошлого столетия. На наш взгляд, это было связано с социально-исторической новизной и, как следствие, научно-педагогической актуальностью этой темы – большое количество семей с единственным ребенком немецкий педиатр Ойген Нетер назвал «частым явлением новейшего времени» [Нетер, 1927, с. 5]. В России и в Европе внимание к этому вопросу стало формироваться в 10-е годы XX века, а в конце 20-х годов в Советском Союзе выходит целый ряд книг и рекомендаций, так или иначе связанных с воспитанием единственного ребенка.

С этим массивом литературы В. П. Кащенко был явно знаком – в пользу этого говорят пометки на его рукописях, датируемых 1928 годом. Однако свои взгляды на проблему он сформулировал позднее, в 1932–1935 годах, когда выступал с публичными лекциями «Ошибки воспитания» и «Единственный ребенок и нервные дети».

Оговоримся сразу: слово «единственный» в концепции В. П. Кащенко и педагогов-современников и все выводы, которые они делали, никоим образом нельзя автоматически переносить на все семьи, где рос один ребенок, и тем более – на общество XXI века. Хотя, безусловно, те наблюдения, анализ и выводы, которые были сделаны сто лет назад, во многом справедливы и «работают» и сегодня. Говоря о «единственном ребенке», авторы начала XX века и В. П. Кащенко, конечно же, имеют в виду *единственного избалованного* ребенка, который сформировался таковым а) в результате изменения социальных ролей членов семьи и б) неправильных воспитательно-педагогических подходов со стороны родителей (взрослых), что было бы невозможно или могло быть, но с гораздо меньшей вероятностью, в прежнюю эпоху в связи с традиционно большим количеством детей в семье. Именно поэтому может показаться, что Кащенко и современники говорят об *обязательной* связи воспитания *единственного* ребенка и его будущей *нервности*. Но это, повторимся, не так: речь идет исключительно о *неправильном* воспитании, о *деформированной* атмосфере в семье,

которая и порождает ребенка-эгоиста, ребенка-диктатора, человека с подвижной психикой и т. д. и т. п. Само наличие в семье единственного ребенка отнюдь не является обязательным условием того, что он станет именно тем, о чем речь пойдет ниже.

При анализе наследия ученого и педагога по данной теме становится очевидным, что, с одной стороны, В. П. Кащенко шел в русле основной идеологии исследований, проводимых другими специалистами на основе, как правило, личного опыта и наблюдений, с другой – в его взглядах на воспитание единственного ребенка были свои оригинальные составляющие, связанные с его общей научно-педагогической концепцией. Но прежде чем перейти к разбору его трудов, целесообразно дать общее представление о взглядах его современников на проблему единственного ребенка, тем более что труды всех перечисленных далее авторов, кроме А. Адлера, он упоминает в своих лекциях.

В Европе вопросы, связанные с изучением социальных и биологических составляющих воспитания единственного ребенка – психических процессов, специфики семейного окружения, в том числе родительских ошибок – начали активно разрабатываться педагогами, психологами и врачами Германии и Австрии. Труды Эрнста Кречмера (*Заблуждение чувств*, 1918), Карла Фридьонга (*Патология единственного ребенка*, 1919) и, конечно же, популярнейшая книга детского врача, одного из основателей и пре-

подавателей семинара Фрёбеля, Ойгена Нетера «Единственный ребенок и его воспитание» (1914) – лишь часть научно-педагогического наследия того времени, посвященного этой проблеме. В середине-второй половине 20-х гг. интерес к ней не ослабевает, тем более что, как правило, ошибки в воспитании в т. ч. единственного ребенка рассматриваются как факторы, влияющие на его нервность в более старшем возрасте. И педагоги, и врачи, и ученые изучают их «по умолчанию», зачастую не вводя в свои исследования слово «единственный».

В 1927 году в Лейпциге выходит в свет труд австрийского психолога и психиатра Альфреда Адлера «Понять природу человека». В нем единственному ребенку посвящен отдельный параграф, в котором автор крупными мазками рисует его психологический портрет. Единственный ребенок является «жертвой» сосредоточенного на нем усиленного внимания заботливых родителей. Это, с одной стороны, влечет за собой зависимость его характера, неспособность бороться с трудностями, неприспособленность к жизни, искаженность картины мира и видения себя в нем, известный паразитизм как основной формат существования – ведь о его нуждах все время заботится кто-то еще. С другой стороны, отмечает Адлер, гипертрофированное внимание и забота родителей приводят к тому, что ребенок становится не только избалованным, но превращается в марионетку взрослых (родителей), поскольку истолковывает их заботу и предостережения как возможность

оказывать на них дополнительное давление [Адлер, 2021, с.167–168].

Сокращенный русский перевод упоминавшейся книги О. Нетера был опубликован в 1927 году. Единственного ребенка, указывает автор, характеризуют две группы особенностей: те, которые являются результатом неправильного воспитания, и те, которые обусловлены отсутствием определенных воспитательных факторов. Единственного ребенка слишком много воспитывают [Нетер, 1927, с. 8]. Гипертрофированная любовь делает его беспомощным, несамостоятельным, лишенным возможности развивать в себе качества, которые приобретаются в коллективных играх. Вместе с тем, у единственных детей, как правило, наблюдается преждевременное интеллектуальное развитие, скороспелость. Однако эта «взрослость» портит нервную систему, такие дети лишены способности адекватно оценивать действия своих сверстников [там же, с.14–16]. Нетер также указывает на высокую опасность одностороннего развития ума единственного ребенка и ущерб для его нервной системы. Усиленное психическое напряжение, перегруженность сведениями и впечатлениями, иные факторы способствуют, по мнению автора, развитию психогенных расстройств. Иногда ситуацию усугубляет и нервозность родителей [там же, с. 22–23].

Нарушение у таких детей режима питания, физического воспитания, мнительность в вопросах здоровья, деформация характера ребенка, становящегося игрушкой в руках родителей – все эти черты также относятся к первой группе.

Во вторую группу О. Нетер относит эгоизм, отсутствие чувства коллективности у единственного ребенка. У него более холодный внутренний мир, он нечувствителен к бедам других – и в то же время обладает пониженной психической сопротивляемостью, застенчив и робок. Одиночество приводит к развитию фантазий, и иногда такой ребенок создает себе целый мир, который находится в противоречии с действительностью. Единственный ребенок – печальное явление современности, заключает автор [Нетер, 1927, с. 48].

Решение проблемы лежит, по мнению О. Нетера, в принципиальном изменении позиции родителей. Воспитание должно носить направляющий характер, надо отказаться от желания постоянно *влиять* на ребенка, он должен развиваться согласно своим возрастным особенностям. Обучение должно быть дозировано, а максимально положительных результатов можно добиться за счет помещения ребенка в коллектив (детский сад, школа) [там же, с. 52–60].

В Советском Союзе конца 20-х годов тему единственного ребенка затрагивала в серии брошюр, выпущенных Государственным научным институтом охраны материнства и младенчества Наркомздрава СССР, психолог и педагог, специалист в области раннего детства Елена Константиновна Кричевская. Будучи сторонником бихевиористского подхода, методологически объединенного с находившейся в тот момент на пике педологии, Е. К. Кричевская основывала свои взгляды на результатах многолетнего наблюдения за

«преддошкольниками» в специализированных образовательных и консультационных структурах Москвы и Харькова [Кричевская, 1927, с. 7; Кричевская, 1929, Советы...].

Она также критически относится к практике чрезмерной любви и опеки единственного ребенка, негативно отражающейся на его психологическом и социальном самоощущении – ведь одна из важнейших педагогических задач: воспитать спокойных, нервно устойчивых детей [Кричевская, 1927, с. 5].

Излишняя опека и расслабляюще ласковое отношение родителей к ребенку становится, по ее наблюдениям, одной из причин детских капризов [Кричевская, 1927, с. 20]. И именно эти капризы, т. е. когда дети «криком и слезами требуют того, что не должно быть выполнено», категорически нельзя удовлетворять [там же, с. 27]. Повышенное внимание к ребенку приводит к тому, что он становится деспотом в семье, упрямым, назойливым, издерганным, эгоистом и т. п. [Кричевская, 1929, Избалованные..., с. 8–10]. При этом, отмечает педагог, возникает еще одна проблема: балованный ребенок, окруженный общим вниманием, очень часто вырастает заброшенным в силу отсутствия в его жизни определенной линии поведения в отношениях с родителями и окружающим миром. Он не знает ни своих прав, ни обязанностей, у него отсутствует правильно развитое понятие «нужно».

Е. К. Кричевская особо подчеркивала важность выстраивания правильных отношений родителей и ребенка в деле воспитания и формиро-

вания игральных и трудовых движений. «...в условиях семейного воспитания развитие игральных и трудовых навыков ставится в огромном большинстве случаев совершенно неправильно. [Ребенка] слишком много забавляют и развлекают, не воспитывая в нем привычки играть без вмешательства взрослых», – отмечает она. Взрослые относятся к ребенку как к беспомощному существу; в результате неподготовленные родители совершенно не решают педагогических задач по развитию самостоятельности и сосредоточенности ребенка [Кричевская, 1929, Советы..., с. 23–24]. Постоянное держание ребенка на руках лишь вредит ему; многие родители не понимают, что обучать ребенка таким базовым самостоятельным навыкам, как лазание, умение есть, одеваться/раздеваться нужно в строго определенном возрасте [там же, с. 25–27]. Если до 3–4 лет взрослые делают за ребенка то, что должен уметь он сам, просто потому, что они сделают это быстрее, то тем самым они формируют в нем беспомощность и лень, утверждает педагог [Кричевская, 1929, Избалованные..., с. 4].

Очень часто эти дети живут «отраженной» жизнью, подражая взрослым; возникает несоответствие между тем, что может и должен дать ребенок согласно возрасту, и тем, что прививают ему взрослые.

Вывод, который делает Е. К. Кричевская, вполне конкретен: единственные дети – самые трудные в воспитательном отношении в силу крайней неустойчивости своего поведения. «Наиболее безалаберно и плохо воспитываются обычно те

дети, которые являются единственными в семье», заключает она [там же, с.14]. По мере взросления такого ребенка родительская любовь может уменьшаться или, наоборот, принимать уродливые формы, коверкающие его жизнь. Выход – в организации нормального, ровного, спокойного воспитания, при котором родители ставят перед собой цель, обладают умением воспитывать и сознательны во всех своих поступках [там же, с.17–18,20].

В свою очередь психолог, педагог, коллега и друг В. П. Кащенко с университетских времен Ефим Аронович Аркин отмечал, что причина плохого поведения (помимо наследственности) единственного/любимого ребенка всегда кроется в атмосфере в семье и той линии воспитания, которая выбрана в отношении него. Неразумная любовь приводит к тому, что ребенок становится божком и господином. Заласканный единственный ребенок становится неприспособленным к труду, потому что с детства привык к чужой помощи и, столкнувшись с препятствиями, теряет. Чтобы решить эту проблему, родители должны обладать определенными педагогическими знаниями. Ведь ребенок – не взрослый, его надо понимать, уважать и любить [Аркин, 1933, с. 13,29]. Главное – ребенка надо погрузить в собственную ему среду сверстников, приобщить к труду, нормализовать режим питания, изолировать от темы семейных отношений и т. п. [там же, с. 37–38].

Этот исторический экскурс призван показать характер и специ-

фику изученности проблемы единственного ребенка, основные акценты, которые нашли свое отражение и в трактовке проблемы и путей ее решения Всеволодом Петровичем Кащенко. Безусловно, в его работах очевидно влияние О. Нетера и Е. К. Кричевской, однако, по нашему мнению, это обусловлено следующей объективной причиной, которая не позволяет говорить о простом заимствовании (тот же Нетер прибегает к обильному цитированию сочинений других педагогов, философов и психологов – такие фрагменты занимают иногда до полустраницы). Все труды Всеволода Петровича, в которых подробно затрагивается эта тема, представляют собой не научные статьи или монографии, а являются *публичными лекциями*, когда перед выступающим стоит, главным образом, *просветительская* задача аудитории, *неподготовленной не только в плане дефектологии, но даже в общих вопросах воспитания*. Об этом говорит и сам Кащенко: «о единственном ребенке, о нервном ребенке и вообще о трудном ребенке [...] широкая публика еще меньше знает, еще меньше имеет о них представление», чем об общепедагогических принципах правильного воспитания. Ему было важно представить в рамках ограниченного времени популярно, простыми словами изложенную систематизированную картину проблемы и путей ее решения. В этом – лаконичной системности ознакомительного описания вопросов, связанных с воспитанием единственного ребенка, и ответов на них – главная заслуга В. П. Кащенко как популяризатора

педагогике и научных подходов к воспитанию.

Непосредственно проблеме посвящена первая часть публичной лекции «Единственный ребенок и нервные дети», прочитанной В. П. Кащенко 1 марта 1935 года в Клубе МГУ. Здесь она раскрыта наиболее полно. Он также затрагивал эту тему ранее – в радиолекции о нервных детях, в «Педагогической коррекции», в лекции «Ошибки воспитания» (конец 1932 г.).

Единственных детей В. П. Кащенко относил к детям с нормальным умственным развитием, но с недостатками характера, то есть к детям «с невропатической и психопатической конституцией» [Всеволод Петрович Кащенко, 2023, с. 501]. В вопросе же глобальной причины негативных последствий для личности единственного ребенка и его окружения он был категоричен. Риторика вводной части лекции, отражая, видимо, реалии современности, сильно социологизирована и политизирована. Единственные дети, наряду с другими трудными детьми, «являются бичом семьи и школы», а сама проблема трудного ребенка «приобретает серьезный политический характер» [там же, с. 585]. И основной источник возникновения трудностей – социальная среда. Именно социально-бытовые причины, ошибки в воспитании, способствуют проблемам в т. ч. и единственных детей. «Единственные дети являются в своей массе социально и педагогически запущенными, – говорит он. – В этом виновными оказываются среда

и неправильная постановка воспитания, в частности отсутствие детского коллектива» [там же, с. 590–591].

Неправильно воспитываемому единственному ребенку, по мнению В. П. Кащенко, свойственны три основные черты.

Во-первых, с младенческого возраста он является главным центром интересов для окружающих.

Во-вторых, окружающие его внимание и забота приобретают гипертрофированный характер и направлены на ограждение от любых неприятностей (болезней, псевдо-голода, контактов со сверстниками, жизненных ситуаций и пр.).

В-третьих, эта нерациональная любовь и опека трактуются родителями как общий принцип воспитания («все так делали»), приводя впоследствии к крайне негативным результатам для самого ребенка.

Кащенко определяет и набор характерных ошибок, которые совершают многие родители при воспитании единственного ребенка. Они носят и организационный, и, если можно так сказать, психологический характер.

На первом месте стоит нерационально организованное питание. Ребенка «начинают кормить много и часто до тех пор, пока он вовсе не теряет аппетита». Он отвыкает от полезной еды – и начинает искать пищевое раздражение, становится разборчивым, прихотливым. Его начинают безуспешно лечить, прием пищи превращается в драму, где похвалы чередуются с угрозами [Всеволод Петрович Кащенко, 2023, с. 586].

Далее – излишнее количество игрушек. Каждая новая все меньше

привлекает к себе внимания, и ребенок, как и в питании, постоянно ищет какой-то новизны. Однако большое количество игрушек не решает проблемы, лишь лишает ребенка человеческого общения со сверстниками [там же, с. 587].

Еще одна ошибка – ограничение контактов со сверстниками, фактическая изоляция от детского коллектива, причем не только из-за боязни болезней, но и отношений, в нем возникающих. «Ребенок не должен видеть, слышать, приходить в общение с тем, что лежит вне пределов материнского надзора. Ребенок не должен подвергаться, по мнению родителей, никаким обидам, никаким естественным схваткам и борьбе с детьми» [там же]. Другой аспект, продолжение этой тенденции – организация воспитания или обучения либо на дому, либо в частном учебном заведении в небольших классах.

Отсюда вытекает и излишняя суэта вокруг ребенка со стороны родителей, и гипертрофированная оценка значимости любого действия ребенка: «малейший поступок единственного ребенка приобретает в глазах окружающих оттенок необычайной важности и значительности, становятся чем-то замечательным и заслуживающим особого внимания». При этом наличие большого числа взрослых родственников вносит явный дисбаланс в процесс воспитания – каждый обращается к ребенку и пытается воздействовать на него со своими целями и своим видением и пониманием [там же, с. 587–588].

Все вышеперечисленное связано, по сути, с главным ошибочным принципом – баловством, курсом на

удовлетворение всех желаний ребенка, «вызываемых слепой неразумной любовью, когда все в доме, часто сами того не сознавая, живут для одного ребенка, делают из него кумира, божка, воля которого закон» [там же, с. 573]. Таким образом, в семье нарушается, точнее, деформируется тип привязанности.

Неизбежный спутник такого подхода к воспитанию – участие ребенка в жизни взрослых, его искусственное «овзроslение». Он становится свидетелем разговоров взрослых, использует взрослые слова, ведет себя не соответственно возрасту. «Его речь и мысли приобретают совершенно несвойственный ребенку отпечаток», заключает В. П. Кащенко [там же, с. 588].

Попробуем сжато сформулировать *последствия*, к которым, по мнению ученого и педагога, приводит вышеописанная модель воспитания единственного ребенка. Потому что «всякая изнеженность вредна ребенку, и за всякое нарушение естественных границ ему приходится в будущем расплачиваться», говорит он [там же, с. 586].

Очень часто избалованный ребенок становится деспотом в семье, причем в отношении и родителей, и бабушек с дедушками, угнетающим их и вступающим с ними в конфликты не только в словесной, но зачастую и в физической форме [там же, с. 557, 573]. Он не умеет и не любит трудиться, поскольку главная цель – получение желаемого.

Единственный ребенок труслив, изнежен, неспособен к самостоятельности; у него извращен инстинкт самозащиты и самообороны.

При этом он нескромен и самонадеян. Он «не умеет взвешивать свои поступки, не знает меры, не приучен сдерживать свои чувства и аффекты. Он не приучен владеть собой, владеть своими эмоциями» [там же, с. 588]. Малоопытные психоневрологи иногда могут даже поставить такому ребенку ошибочный диагноз – шизофрения и истерия [там же, с. 591].

Умственное развитие ребенка сильно опережает развитие физическое, что влечет за собой появление и закрепление «нервной слабости», отмечает В. П. Кащенко. Результат – общая психическая скороспелость такого ребенка [там же, с. 589], и это имеет далеко идущие негативные последствия для него в будущем. «Скороспелое созревание ведет к кажущейся одаренности, к пустоцвету», подчеркивает В. П. Кащенко [там же, с. 591].

Как правило, такой ребенок эгоистичен, горд собой, тщеславен и притязателен. Это приводит к тому, что во взрослом возрасте он может отвернуться от родителей и не видеться с ними. Правда, бывают и прямо противоположные случаи, когда даже будучи взрослым он находится в некоем подчиненном положении по отношению к родителям [там же].

Во многих случаях это недобрый человек, лишенный чувства товарищества. Нередко он специально нервнует и беспокоит окружающих, в том числе и за пределами своей семьи.

Каковы пути решения перечисленных проблем и что нужно изменить в системе воспитания, чтобы

единственный ребенок вырос здоровым, физически и психически нормальным? В. П. Кащенко так же, как и другие педагоги, ставит во главу угла правильной системы воспитания такого ребенка принцип *разумности, здравого и спокойного подхода*. Вместе с тем он особо подчеркивает необходимость индивидуального рассмотрения каждого отдельного случая. Только так можно будет определить «индивидуально-педагогическое влияние и психогигиенический режим» для ребенка [Кащенко, 2010, с. 102]. И начинать делать это надо как можно раньше.

Самое главное и эффективное в такой ситуации, отмечает В. П. Кащенко, дать ребенку то, чего ему явно недостает: детский коллектив, сверстников, «чтобы он имел возможность играть с детьми такого же возраста, гулять, заниматься и т. д.» [Всеволод Петрович Кащенко, 2023, с. 590]. Товарищи, посещение детского сада и обучение в школе будут способствовать его правильному развитию. Родители «должны помнить, что только в общении со сверстниками ребенок остается ребенком» [там же, с. 591].

Родителям следует отказаться от суеты вокруг него, от всех тех искусственных приемов, которые создают у ребенка скороспелость. «Они не должны превращать ребенка в игрушку, по возможности меньше его «воспитывать». Они не должны изнеживать его характера», говорит В. П. Кащенко. Тем более не стоит обращать внимания на капризы, связанные с питанием или игрушками.

Все участники процесса должны помнить, что единственные

дети просто нуждаются в создании вокруг них здоровой физической и психической среды, которая постепенно вела бы их характер к выравниванию, исправлению, а нервную систему – к закаливанию и успокоению [Кащенко, 2010, с. 101; Всеволод Петрович Кащенко, 2023, с. 591]. Иногда, отмечает ученый и педагог, бывают, конечно, и сложные случаи, когда «неизбежна временная изоляция ребенка из семьи к родственникам, иногда даже к чужим людям, а в очень запущенных случаях – в нервный санаторий» [там же]. Но, как правило, изменение принципов воспитания и приведение нервной системы единственного ребенка сначала к успокоению, а потом и к постепенному, естественному развитию и укреплению достаточно для того, чтобы исправить его характер [Всеволод Петрович Кащенко, 2023, с. 591].

Обсуждение результатов. Исследование в фондах Научного архива Российской академии образования архивных документов, связанных с В. П. Кащенко, его деятельностью во второй половине 20-х-30-е гг. XX века в области популяризации науки и педагогического просвещения, позволило выявить ряд оригинальных документальных материалов, раскрывающих взгляды ученого и педагога на проблему единственного ребенка. Осуществленная в конце 2023 года научная публикация этих материалов способствует не только реконструкции важного эпизода истории отечественной науки и педагогики, но и предоставляет практический материал для организации работ в этом направлении сегодня.

Заключение. На основании впервые вводимых в оборот, а также редко используемых материалов сочинений В. П. Кащенко, советских и европейских педагогов первой трети XX в., обращавшихся к проблемам воспитания единственного ребенка, можно утверждать, что в СССР к началу 30-х гг. практиковались передовые для данного времени методики анализа трудностей и ошибок в воспитании этой категории детей и путей их исправления. В. П. Кащенко считал, что основные причины ошибок лежат в социально-бытовом окружении детей, неправильных установках и принципах воспитания, которых придерживаются родители, что приводит к нарушениям в физическом, личностном и социально-психологическом становлении ребенка. Выход ученый видел в отказе от неразумных отношений к ребенку, кардинальном усилении роли коллектива, соответствующей возрасту ребенка социализацией. Это, отмечал он, поможет избежать деформации характера, скороспелости и нервности, которые являются неизбежными следствиями неправильно поставленного воспитательного процесса в семье.

Список литературы

1. Адлер, А. Понять природу человека / Альфред Адлер; [перевод с немецкого Е. Цыпина]. – Москва : Издательство АСТ, 2021. – 320 с. – Текст : непосредственный.
2. Аркин, Е. А. О некоторых вопросах воспитания детей [Текст]: (Переписка с родителями). – Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1933. – Вып.1. – Текст : непосредственный.
3. Кащенко, В. П. Информация о Медико-Педагогической Станции Наркомпроса // Всеволод Петрович Кащенко: жизнь и деятельность в документах и материалах: сборник документов / отв. сост. М. А. Тимофеев. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – С. 501–502. – Текст : непосредственный.
4. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений. – 6-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с. – Текст : непосредственный.
5. Кащенко, В. П. Радиолекция о нервных детях (материалы) // Всеволод Петрович Кащенко: жизнь и деятельность в документах и материалах: сборник документов / отв. сост. М. А. Тимофеев. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – С. 555–559. – Текст : непосредственный.
6. Кащенко, В. П. Сокращенное изложение для лекции «Ошибки воспитания» // Всеволод Петрович Кащенко: жизнь и деятельность в документах и материалах: сборник документов / отв. сост. М. А. Тимофеев. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – С. 570–577. – Текст : непосредственный.
7. Кащенко, В. П. Стенограмма лекции «Единственный ребенок и нервные дети» // Всеволод Петрович Кащенко: жизнь и деятельность в документах и материалах: сборник документов / отв. сост. М. А. Тимофеев. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – С. 583–597. – Текст : непосредственный.
8. Кричевская, Е. К. Избалованные, заласканные и заброшенные дети [Текст] / Е. К. Кричевская. – 3-е изд. – Москва : Гос. медич. изд-во,

1929. – 32 с. – Текст : непосредственный.

9. Кричевская, Е. К. Детские капризы и их предупреждение / Предисловие: проф. А. С. Дурново. – Москва : Охрана материнства и младенчества НКЗ, 1927. – 32 с. – Текст : непосредственный.

10. Кричевская, Е. К. Советы матерям по воспитанию детей : Опыт педагогич. консультации / Елена Кричевская. – 2-е изд. – Москва : Гос.

медич. изд-во, 1929. – 32 с. – Текст : непосредственный.

11. Нетер, Е. Единственный ребенок и его воспитание / Пер. под ред. д-ра А. О. Гершензона; Предисловие: А. Гершензон. – Москва : Охрана материнства и младенчества НКЗ, 1927. – 61 с. – Текст : непосредственный.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.291

Л. В. Гаязова, Е. Н. Скавычева

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Актуальность темы настоящей статьи заключается в том, что она затрагивает значимую проблему, связанную с низкой финансовой грамотностью в России, и исследует возможности дидактической игры как механизма формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Повышение финансовой грамотности населения, в том числе с детского возраста, соответствует государственной политике повышения качества финансового образования граждан и Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования.

Современная жизнь устанавливает свои стандарты, нормы и правила. Финансовая грамотность в любом возрасте – залог успеха личности в рыночной экономике. В этой связи, именно в дошкольном возрасте закладываются основы формирования представления о денежных средствах и о том, как их тратить.

Экономическая грамотность в нашей стране находится на низком уровне, поэтому нам необходимо усилить работу по обучению экономической грамотности. Начинать эту работу нужно с детских садов, которые являются первым звеном в системе непрерывной образовательной деятельности. Получение знаний о деньгах и финансовых продуктах в дошкольном возрасте позволяет детям внести вклад в свое экономическое здоровье.

Практическая ценность исследуемой темы состоит в том, что в статье обобщается отечественный опыт использования дидактической игры, способствующей формированию финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста. В этой связи статья может дать полезные рекомендации педагогам дошкольных и школьных образовательных организаций по организации и проведению дидактических игр, способствующих формированию финансовой грамотности у детей.

Ключевые слова: финансовая грамотность, дети старшего дошкольного возраста, дидактическая игра, первичные экономические представления, дошкольное образование, экономическая культура, финансовое образование, повышение уровня финансовой грамотности.

L. V. Gayazova, E. N. Skavycheva

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF FORMING FINANCIAL LITERACY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The relevance of the topic of this article lies in the fact that it touches upon a significant problem associated with low financial literacy in Russia and explores the possibilities of didactic game as a mechanism for the formation of financial literacy in children of senior preschool age. Improving the financial literacy of the population, including from the childhood age, corresponds to the state policy of improving the quality of financial education of citizens and the Federal State Educational Standard of preschool education.

Modern life sets its own standards, norms and rules. Financial literacy at any age is the key to personal success in the market economy. In this regard, it is in the preschool age that the foundations are laid for the formation of the idea of money and how to spend it.

Economic literacy in our country is at a low level, so we need to strengthen the work on teaching economic literacy. This work should begin with kindergartens, which are the first link in the system of continuous educational activities. Financial literacy is not actually taught in preschool education, but it is related to the formation of a competent attitude to one's own money and the experience of using financial resources. Obtaining knowledge about money and financial products at preschool age allows children to contribute to their economic health.

The practical value of the topic under study is that the article summarises the domestic experience of using a didactic game that contributes to the formation of financial literacy in children of senior preschool age. In this regard, the article can provide useful recommendations to teachers of preschool and school educational organisations on the organisation and conduct of didactic games that contribute to the formation of financial literacy in children.

Keywords: financial literacy, children of senior preschool age, didactic game, primary economic ideas, preschool education, economic culture, financial education, improving financial literacy.

Введение. Деньги и финансы играют очень важную роль в бытии каждого человека. Каждый из нас ежедневно сталкивается с финансовыми расходами, оплатой проезда, покупками в продуктовых магазинах.

В России уровень финансовой грамотности населения достаточно низок. Одной из проблем низкого уровня финансово-экономической

грамотности населения является недоверие населения к институтам финансового рынка. В связи с этим одним из приоритетных направлений интересов государственной политики выступает проблема повышения качества финансово-экономического образования населения, что зафиксировано в Стратегии повышения финансовой осведомленности грамот-

ности граждан, проживающих на территории Российской Федерации [Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2017 N 2039-р].

В ретроспективе последнего десятилетия насущная проблема обучения финансовой и экономической грамотности активно изучается А. С. Баженовой, А. И. Бычковой, А. А. Ждановой, Е. П. Пованичиной, О. А. Сизоненко и др. По мнению авторов, низкий уровень финансовой грамотности сегодня является серьезной проблемой, данное обстоятельство непосредственно влияет на показатели экономико-социального развития страны.

Формирование финансово-экономической грамотности должно начинаться с дошкольного образования. Согласно Закону РФ «Об образовании», обучение финансовой грамотности является обязательным на всех уровнях образования, начиная с дошкольного, и включено в базисный учебный план всех образовательных учреждений России [Федеральный закон от 12 декабря 2012 г. № 273-ФЗ].

Федеральный государственный стандарт, посвященный дошкольному образованию, который является основополагающим документом в данной области, утверждает, что одной из ключевых задач педагогов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), выступает необходимость формирования всеобщей культуры ребенка, как личности. Это включает в себя развитие навыков, знаний и умений, которые помогут ребенку успешно адаптироваться в обществе и стать полноценным его членом.

Личная экономическая культура детей дошкольного возраста является важной частью их общего развития, непосредственно характеризуется наличием базовых представлений об экономической сфере. Это развитие интеллектуальных, когнитивных и нравственных возможностей, таких как рачительность, находчивость, любовь к труду, умение планировать время и действия, порицание таких неодобряемых социумом явлений, как расточительность, жадность и непредусмотрительность [Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155].

Важно понимать, что чем раньше ребенок начнет осознавать роль денег в жизни человека, семьи и общества, тем раньше он сможет выработать полезные привычки управления финансами. Это поможет ему в будущем избегать финансовых проблем и успешно управлять своим бюджетом.

К сожалению, сегодня в сфере финансовой грамотности все еще существуют противоречия. С одной стороны, в условиях волатильной отечественной экономики существует острая необходимость в развитии финансовой грамотности не только у взрослых, но и у детей, с другой, наблюдается недостаточная разработанность методического обеспечения, позволяющего успешно реализовать данный процесс.

Чтобы соответствовать требованиям времени, педагогика разработала ряд механизмов, позволяющих формировать у детей школьного возраста финансовую грамотность с самого раннего возраста. Одним из них

являются обучающие игры. О воспитательном потенциале педагогических игр свидетельствуют работы Н. В. Бутенко, Р. И. Жуковской, Н. М. Мальковой и других авторов. Использование педагогических игр для развития финансовой осведомленности и грамотности детей категории дошкольного возраста рассматривается соответственно в работах Е. В. Азовской, Ж. В. Мартыновой, А. Е. Судаковой и др.

Материалы и методы. Сегодня понятие грамотности является одним из важнейших человеческих качеств и ключевым показателем уровня образования в стране. Право на грамотность вытекает из права на образование, признанного во Всеобщей декларации прав человека 1948 года.

Как отмечают А. Е. Судакова [Судакова, 2017], М. М. Морозова [Морозова, 2022], Е. В. Азовская [Азовская, 2021], Л. Н. Галкина [Галкина, 1989], понятие «функциональная грамотность» является достаточно новым в педагогической науке. По итогам анализа различных подходов был сделан вывод, что грамотные люди не только учатся читать и излагать письменно, но и обладают способностью к самостоятельному творчеству, развитию и обучению, а также умеют продуктивно, на практике, использовать имеющиеся знания в самых разных жизненных условиях и ситуациях.

Наибольший интерес для нас представляет изучение концептуальной составляющей функциональной грамотности, так как ее уровень как среди взрослого населения, так и детей, все еще низок.

Результаты исследования. Финансовая и экономическая грамотность, согласно определению в "Программе международной оценки достижений учащихся (PISA)", – это имеющееся знание и непосредственное понимание финансовых основ и концептов, категорий рисков, в том числе и имеющиеся навыки, мотивационные, уверенность в качестве знаний, умение практического применения этих знаний для непосредственного принятия оптимальных решений с установкой повышения экономического благосостояния и активного участия в финансово-экономической жизни отдельных людей и сообществ [Шатова, 2018]. Другими словами, финансовая грамотность – это способность понимать и оценивать финансовые возможности и проблемы, с которыми человек может столкнуться в различных ситуациях, и делать осознанный и ответственный выбор, способствующий повышению его личного и общественного благосостояния [Шатова, 2015].

Под финансовой осведомленностью и грамотностью возможно понимать комплексное понимание финансовых отношений, в частности, продуктов и услуг, доступных на экономических рынках, и навыки оптимального использования этих знаний и услуг в повседневной практике, что позволяет улучшить финансовое положение человека и его способность планировать на долгосрочную перспективу с пониманием рисков. Кроме того, финансовая грамотность предполагает осознание собственных финансовых установок и моделей поведения, признание социальных и

экологических последствий финансовых решений, а также развитие навыков этического и критического мышления, позволяющих справляться со сложностями и неопределенностями финансового мира [Бунтова, 2021].

В условиях современной волатильной экономики обостряется необходимость в повышении финансовой осведомленности и грамотности как у детей, так и взрослых. В этой связи актуализируется задача активного развития таких знаний, усиления работы по формированию правильного финансового мировоззрения у подрастающего поколения – наших детей. Отметим, что при принятии соответствующих государственных решений родители и педагоги сталкиваются с множеством вопросов, ответы на которые сложно найти в учебной литературе и публикациях. Поэтому научные данные о развитии финансово-экономической осведомленности и грамотности у дошкольников и возможности развития этих навыков грамотности требуют детального изучения. Это связано с тем, что первые годы детства являются важнейшим периодом для формирования когнитивных, эмоциональных и социальных основ финансовой грамотности, которые могут оказать долгосрочное влияние на будущие финансовые результаты и благосостояние человека и общества [Галкина, 2016].

По мнению Л. В. Стахович, финансовая грамотность старших дошкольников – это спокойное отношение к деньгам, понимание того, как они работают, умение управлять деньгами и создавать собственное

благополучие [Стахович, 2019]. Это означает, что финансовая грамотность помогает детям сформировать позитивное и реалистичное отношение к деньгам, узнать основные функции и формы денег, приобрести навыки зарабатывания, сбережения, траты и дарения денег, а также понять важность финансового благополучия для себя и других [Давыдова, 2019].

По мнению Н. А. Рыковой, финансовая грамотность позволяет перестать бояться денежных проблем и увидеть реальную ценность денег [Рыкова, 2022]. Это означает, что финансовая грамотность позволяет детям преодолеть тревогу и стресс, связанные с денежными вопросами, осознать разницу между потребностями и желаниями, оценить нематериальные аспекты жизни, а также принимать взвешенные и обоснованные финансовые решения [Демиденко, 2020].

Е. Д. Ульева определяет финансовую грамотность старших дошкольников как «финансовую грамотность». Е. Д. Ульева определяет финансовую грамотность как умение разумно экономить и тратить деньги, разрабатывать личный финансовый план для достижения целей, понимать принципы составления семейного бюджета [Ульева, 2020]. Из этого следует, что финансовая грамотность прививает детям навыки эффективного управления своими деньгами, постановки и определения приоритетности финансовых целей, составления и соблюдения бюджета, а также контроля и оценки своих финансовых результатов [Левковская, 2021].

По мнению Л. В. Бунтовой, развитие финансовой грамотности дошкольников зависит от ознакомления их с финансовой сферой и финансовой деятельностью, что одновременно требует и развивает целый ряд знаний, умений, навыков, личностных установок и способов деятельности [Бунтова, 2021]. Это свидетельствует о том, что на развитие финансовой грамотности дошкольников влияет знакомство с финансовой средой и участие в финансовых практиках, что, в свою очередь, способствует развитию и укреплению когнитивных, поведенческих, эмоциональных и социальных аспектов финансовой грамотности [Мартынова, 2021].

По мнению О. А. Сизоненко, финансовая грамотность детей и подростков – это набор навыков ответственного и рационального отношения к финансам, совокупность ценностей, в которых деньги занимают важное, но не главное место [Сизоненко, 2021]. Это означает, что финансовая грамотность детей и подростков – это совокупность навыков разумного и этичного использования денег, система ценностей, в которой деньги рассматриваются как средство, а не цель достижения личного и социального благополучия [Банк России, 2018].

Если обобщить приведенные определения, то финансовая грамотность детей дошкольного и старшего возраста основывается на финансовой деятельности взрослых и участии детей в самостоятельной финансовой деятельности, что неизбежно приводит к развитию навыков планирова-

ния собственных финансовых расходов, избавлению от «страха денег», формированию ценностного отношения к деньгам [Банк России, 2018]. Кроме того, на финансовую грамотность детей дошкольного и старшего возраста влияют финансовое образование и наставления родителей, педагогов и других ролевых моделей, которые способствуют приобретению знаний, понимания и уверенности в решении денежных вопросов, формированию позитивных и реалистичных финансовых установок и поведения, воспитанию навыков этического и критического мышления в финансовом контексте.

Дети дошкольного возраста обладают способностью к выделению экономических понятий: «Дети указанной возрастной категории начинают понимать непосредственный смысл экономических и финансовых терминов и явления [Куликова, 2023].

Согласно исследованиям А. Д. Шатовой, у детей дошкольного возраста нет устоявшихся представлений о обусловленных потребностях и бюджетной системе семьи, о трудовой деятельности родителей и семьи, как целостности (домохозяйстве) в целом, достаточно ограничены знания о деньгах, о том, как они зарабатываются какими способами распределяются и на что непосредственно тратятся. Дети указанного возраста еще не знакомы в полной мере с финансовыми взаимоотношениями и проблемой отсутствия или неумения тратить деньги [Шатова, 2018]. Поэтому в процессе обучения важно знакомить дошкольников с деньгами, их номиналом, с тем, что

такое покупки, с чем они связаны (необходимые и обязательные), с банковскими картами.

Педагогическая методология объясняется необходимостью знакомить современных дошкольников с экономикой семьи, школы, района, города, поселка, села, страны, непосредственно и сразу приобщать детей к экономике через объяснения, демонстрации, беседы, дискуссии, игры и упражнения, вовлекать их в экономические отношения потребления, производства, распределения и обмена, в экономико-педагогическую деятельность в индивидуальной и коллективной формах, чтобы они могли развивать свои экономические знания, тем самым понимая происходящие экономические процессы.

В качестве критерия оценки развития финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста А. Д. Шатова предлагает использовать знания, основанные на таких экономических качествах, как предприимчивость, бережливость, организаторские способности, трудолюбие, креативность, изобретательность, бережливость, конкурентоспособность и т. д. [Шатова, 2018].

По мнению Е. В. Азовской, развитие финансовой грамотности у детей, относимых к возрастной категории старшего дошкольного возраста, непосредственно должно основываться не только на потребностях и условиях функционирующей экономики современного государства, но и на интересах самих детей [Азовская, 2021]. По ее мнению, дети 5–7 лет, сформировав эти экономические представления, могут получить ком-

плексное экономическое образование в школе: дети имеют представления о карьере и работе; о деньгах и семейном бюджете; знают определение понятия рекламы как средства социальной массовой коммуникации; имеют представление о понятии и категориях «потребности» [Азовская, 2021].

Наиболее полный анализ структуры финансовой грамотности, на наш взгляд, представлен в работе Л. Н. Галкиной. По ее мнению, критериями формирования финансовой грамотности являются

1. Мотивационно-эмоциональный фактор. Это зависит от активного интереса ребенка к экономическим понятиям и процессам, а также от положительных эмоций, связанных с процессом экономической деятельности. В соответствии с этим критерием у детей формируется положительное отношение к получению экономической информации, а также стремление к приобретению нравственных и экономических качеств.

2. Содержательно-деятельностный компонент. Цель данного этапа – формирование у ребенка представления о деньгах как экономической категории. Л. Н. Галкина в своих работах выделила следующие компоненты процесса формирования финансовой грамотности: объяснение в простой и понятной форме того, что такое деньги, как формируются отношения покупателя и продавца, сущность денежного производства, виды и различия денежных знаков.

3. Знаниевый компонент. Он зависит от наличия вопросов, направленных на развитие экономических

знаний детей. Данный критерий позволяет оценить степень успешности усвоения детьми основных экономических понятий и определить уровень овладения экономическими понятиями [Галкина, 2015].

Знакомство с экономическими понятиями лучше всего начинать с акцента на применение знаний в реальных жизненных ситуациях.

Для того, чтобы старшие дошкольники хорошо усваивали экономические знания, в процессе обучения, необходимо уделять внимание формированию базовых экономических понятий, характеризующихся единством цели, содержания, формы, средств и методов [Чернякова, 2023]. Очень важно, что в этом процессе должно учитываться взаимодействие в системе «педагог-ребенок-родитель».

По мнению М. М. Морозовой, важно сформировать у детей представления о таких видах труда, как индивидуальный и коллективный. Кроме того, необходимо познакомить их с такими финансовыми категориями и понятиями, как "больше – меньше", "выше", "стоимостные показатели", "денежные единицы" и "цена". Достаточно важным этапом процесса формирования непосредственных представлений обучаемых об экономических понятиях, категориях выступает практика знакомства с актом покупки (приобретения), продажи и торговли. Педагогическое содержание: развитие представлений о деньгах, диалог о труде, вознаграждении за труд, предметах, товарах и услугах.

Также педагогу следует познакомить детей с понятием «бюджетирование», обсудить вопросы бюджетирования и побудить их к пониманию важности сбалансированности доходов и расходов. Следует предложить детям представить себе банки и кассовые аппараты [Морозова, 2022].

По мнению авторов, в процессе формирования финансовой грамотности необходимо познакомить детей с экономическими понятиями и категориями; понять, что заработная плата – это вознаграждение за количество и качество труда; осознать важность составления бюджета для семьи и общества [Судакова, 2017].

В настоящее время можно найти ряд программ по развитию экономических знаний у детей дошкольного возраста, таких как «Экономическое образование дошкольников» Е. А. Курака, «Играем с экономикой» Е. А. Мироненко, «Дорога в экономику» А. Д. Шаховой и другие. Общей чертой этих программ является то, что они направлены на формирование у детей экономических знаний, умений и навыков.

Поэтому вопрос формирования у дошкольников базовых экономических понятий и приобретения ими базовых финансовых знаний имеет большое значение. Дети этого возраста усваивают базовую финансовую информацию и формируют первоначальный опыт участия в экономических отношениях, что является отправной точкой для дальнейшего экономического образования.

Финансовая грамотность дошкольников – это комплексное развитие личности, включающее базо-

вую финансовую грамотность (когнитивный компонент – знание финансовой системы, ее функционирования и регулирования, продуктов и услуг, основных финансовых понятий) на основе базовых знаний о финансовой системе и в повседневной жизни умение применять эти знания (содержательно-деятельностный компонент – компетентность в проведении простых экономических расчетов, умение применять знания о финансовых продуктах в повседневной деятельности).

Очень важным вопросом в развитии финансовых знаний дошкольников является возможность проведения обучающих игр.

Игра – это деятельность, направленная на формирование знаний, умений и навыков в игровой форме.

Обучающие игры – это инструмент обучения, который может быть использован при изучении любого материала учебной программы. Геймификация дает возможность развивать способность принимать самостоятельные решения и участвовать в учебной деятельности в условиях окружающей среды [Стребелева, 2016].

По мнению Н. А. Рыковой, можно рассмотреть возможность использования некоторых видов дидактических игр для развития финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста.

1. Языковые игры. Этот вид игры представляет собой лингвистический процесс. В таких играх дошкольники могут закрепить ранее полученные знания.

Например, для закрепления умения распознавать понятия, противоположные экономическим терминам, можно провести игру «Противоположности». Суть игры заключается в том, что каждый ребенок по очереди произносит термин, противоположный предложенному педагогом [Рыкова, 2022].

Для закрепления финансовых пословиц и развития экономического мышления можно предложить детям игру «Финансовые пословицы».

В этой игре старшие дошкольники должны собрать пословицы в тетради и перемешать их.

2. Игра «Задание на ответственность». Этот вид игры основан на необходимости что-то сделать (например, «Помоги Марку рассортировать ноты в порядке возрастания ...»).

Эти дидактические игры основаны на действиях с использованием предметов, игрушек и словесных инструкций.

3. Условные игры. Этот вид игры предполагает выдачу детям заданий и создание ситуации, в которой они понимают, какие действия нужно выполнить.

Цель условной игры – закрепить умение детей соотносить ранее полученные знания с окружающим миром и устанавливать причинно-следственные связи.

Например, педагог просит детей решить задачу, исходя из заданного условия.

Педагог спрашивает: «Что вы думаете об этой ситуации? Что было бы, если бы Буратино не знал, что такое деньги? [Рыкова, 2022].

4. Игры-головоломки. Эти игры предназначены для проверки знаний детей старшего дошкольного возраста.

Цель – закрепить базовые, ранее полученные финансово-экономические знания.

Например, старшим дошкольникам предлагается отгадать следующую загадку: «Люди идут на рынок, где все дешевле ...» (товары). Врачам и акробатам платят ... (зарплату). Маленькая круглая штучка. Она прыгает из одного кармана в другой (монета)».

К. Мелконян отмечает, что среди видов игр, которые особенно важны для детей старшего дошкольного возраста при формировании знаний о сфере денежных отношений, особенно о современных товарах и услугах экономического рынка, есть сюжетно-дидактические игры, ориентированные на экономику [Мелконян, 2022].

По мнению Ю. В. Мартыновой, в ходе сюжетно-педагогических игр дети дошкольного возраста знакомятся с различными видами труда, профессиями, существующими в определенных условиях и в детской действительности, в том числе и с профессией родителей. Выбираемые детьми действия связаны с их уже сформированным мировоззрением: магазины, парикмахерские, больницы, мебельные фабрики, бензоколонки, покупка продуктов для детского сада, покупка билетов в кино и т. д. [Мартынова, 2019].

Дидактические игры со сказками являются важной моделью всех взаимоотношений дошкольников. В частности, экономические игры

предоставляют особые возможности для создания благоприятных условий для формирования у детей финансовых знаний.

Дети могут играть в роли героев сказок и драматизировать свои финансовые ситуации. В процессе ролевой игры дети знакомятся с коллективизмом, уважением и заботой, лучше понимают, что такое труд и его ценность. Ситуативно-дидактические игры также способствуют воспитанию ответственности, доброты, щедрости, честности [Черновой, 2021].

Произведение, выбранное для ситуационно-педагогической игры, читается детям несколько раз, при этом изучаются иллюстрации, дети обсуждают прочитанное. Затем дети с помощью педагога (в зависимости от сюжета) рисуют сюжет прочитанного произведения или делают инсценировку.

Свободомыслящие дидактические игры на экономические темы и их сюжеты развивают у детей мобильность и самостоятельность, формируют такие качества, как инициативность и предприимчивость, учат планировать свои действия, контролировать свое поведение, разумно расходовать деньги, планировать покупки и услуги на основе (собственного) игрового бюджета. В процессе игры сюжет доходит до логического завершения, формируются личностные установки детей на ту или иную профессию и социальную активность («Хочу быть продавцом – не хочу быть продавцом», «Нравится быть врачом – не хочу быть врачом», «Когда вырасту, хочу быть пожарным (водителем, поваром, бухгалтером,

менеджером, предпринимателем), как моя мама или мой папа» [Сытник, 2022].

Дидактические игры по истории делятся на три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Методика проведения дидактической игры по истории выбирается в зависимости от темы, сюжета и знания детьми роли.

На первом этапе дети под руководством педагога составляют будущий сюжет игры на тему экономики. Это может быть поход в магазин или парикмахерскую, посещение мебельной мастерской или пожарной части, поход в школьную столовую или в детский сад за продуктами, поездка в школу или летний отдых с родителями, открытие выставки-продажи или школьного рынка [Курзина, 2022].

На втором этапе игра приобретает характер ролевой игры, организуемой, как правило, детьми, успешно овладевшими основными формами экономического мышления, опирающегося на экономические знания и категории. На этом этапе педагог выступает в роли наблюдателя и консультанта и не слишком вмешивается в процесс сюжетно-ролевой игры.

Третий, заключительный этап предполагает анализ сюжета игры и поведения детей во время игры, а также анализ информации (приобретенных детьми знаний и умений, которые пригодятся им в жизни после детского сада) [Курзина, 2022].

Подводя итоги игры, дети размышляют о том, чему они научились, какие поведенческие нормы необходимы для выполнения той или иной

роли, какие новые экономические понятия они приобрели.

А. Д. Сокова отмечает, что дидактические игры типа финансовых кроссвордов и реборнов широко используются в процессе формирования у дошкольников знаний о сфере денежных отношений, в частности, о реальных товарах и услугах на экономическом рынке. Они сочетают в себе наглядность и логику и всегда привлекательны для детской аудитории. Например, на странице «Квестодел» есть генератор загадок, который автоматически превращает любое слово в отгадку. Немецкий веб-разработчик Learningapps позволяет легко создавать интерактивные кроссворды, но для этого требуется личный кабинет [Сокова, 2022].

Деловая игра – это специально организованное мероприятие, моделирующее деятельность организации, группы или отдельного человека в ситуации, связанной с финансовой тематикой. В настоящее время разработаны и внедрены такие игры, как «Банковское дело», «Микропредприятие», «Мой финансовый план», «Доходы и расходы», «Товары и услуги» [Давыдова, 2019].

Говоря об использовании дидактических игр как средства развития финансовой грамотности у детей дошкольного возраста, необходимо обратить внимание на особую роль настольных игр в развитии навыков эффективного применения финансовой грамотности в повседневной жизни с целью улучшения своего материального положения.

Такие игры представляют собой процесс, в ходе которого дети

усваивают и отрабатывают предоставленный им материал, особенно если при этом используются вспомогательные устройства.

К таким играм относятся «Монополия для детей» и экономическая игра «Денежная политика», в которой дети могут создавать собственные предприятия. Также популярны игра «Бизнес-идеи», направленная на расширение знаний детей о бизнесе и его принципах, и «Игра в жизнь», позволяющая детям научиться принимать собственные финансовые решения, делать выбор в пользу сбережения или траты денег, осознавать свою будущую «взрослую» жизнь [Демиденко, 2020].

Например, для расширения знаний детей о профессиях и трудовой деятельности, стимулирования их интереса к новым профессиям, воспитания уважения к труду взрослых можно предложить детям экономическую игру-лото «Профессии». Для этого каждому ребенку раздаются 1–2 карточки с профессиями. Педагог вытягивает карточку, на которой написано действие профессии. Дети должны соотнести правильный символ с профессией.

Для развития умения разминать деньги можно поиграть в игру «Обмен», выдав каждому дошкольнику кошелек с монетами и жетонами. Дети должны перемещаться по группе туда-сюда, обменивая выданные им деньги.

Обучение финансовой грамотности с помощью социально-педагогических игр направлено на расширение, обобщение, конструирование и

дополнение уже полученных представлений в области экономики [Малькова, 2020].

Тематическое содержание экономических представлений отражается в основных темах. Через настольные и дидактические игры дети знакомятся с миром предметов, людей и природы на основе представленных тем. Они знакомятся с профессиями, трудом, товарами и деньгами. На этапе дошкольного детства, в возрасте 6–7 лет, дети начинают учиться пользоваться деньгами, соотносить прибыль и цену товара [Жуковская, 2017].

Воспитанники детского сада первыми знакомятся с темой «Бюджетирование семьи. Доходы и расходы». В процессе обучения педагоги активно привлекают к участию родителей. Вместе с детьми они изготавливают модели семейного бюджета: карточки-таблицы с изображениями членов семьи и их работы, доходов и расходов, карточки с изображениями основного и дополнительного дохода. Дети определяют различные потребности членов семьи и способы их удовлетворения. Представляя семейный бюджет, они учатся использовать понятия «бюджет», «доход», «потребности», «расходы» и «предметы» [Бутенко, 2019].

На первом этапе игры дети определяют, что такое семейный бюджет. Они обсуждают, откуда возьмутся деньги на семейный бюджет. Затем дети выбирают, что купить и как потратить деньги. В каждой семье эта задача решается по-разному. Обычно на семейном собрании все члены семьи обсуждают, что нужно купить сначала, что потом, что

можно и т. д. Конечно, в первую очередь деньги нужно откладывать на еду и необходимую одежду и обувь, но существует также очень важная часть семейных расходов: квартплата, электричество, телефон, транспорт. Каждая семья должна знать, как правильно распределить бюджет [Дарбашкеев, 2021].

Такие обучающие игры необходимы с целью реализации процесса формирования знаниевой базы в области финансовых и экономических взаимоотношений, особенно о новейших продуктах и услугах на активном экономическом сегменте рынка, а также для непосредственного развития практических навыков эффективного использования финансовых знаний, практических умений в повседневной практике с целью непосредственного улучшения своего экономического положения [Бучкова, 2021]. Они позволяют детям устанавливать экономические отношения, вести диалог, осваивать новую терминологию, арифметические вычисления и операции при прямом или косвенном участии педагога и обладают большим потенциалом для развития финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

Обсуждение результатов. По результатам проведенного исследования мы пришли к выводу, что финансовая грамотность – это достаточно широкое понятие, включающее в себя множество компонентов, рассматриваемых с различных сторон. В широком смысле под финансовой грамотностью понимаются финансовые знания, которыми обладает человек. В узком смысле финансовая

осведомленность и грамотность являются результатом финансово-экономического образования и представляют собой способность не только приобретать финансовые знания, но и непосредственно применять их в практической жизни, особенно в сфере такой деятельности как составление личного бюджета, непосредственного планирования и прогнозирования.

Таким образом, финансовая и экономическая грамотность – это способность улучшить свое финансовое положение за счет всестороннего понимания финансовых отношений, в частности продуктов и услуг современного финансово-экономического рынка, а также умение эффективно использовать эти знания в повседневной жизни и планировать долгосрочную перспективу с учетом сопутствующих рисков. Кроме того, финансовая грамотность – это еще и осознание социальных и экологических последствий финансовых решений, а также мотивация и уверенность в использовании финансовых знаний для достижения личных и общественных целей [Сизоненко, 2021].

Анализируя особенности и методы обучения финансовой грамотности детей, старших дошкольников, можно сделать вывод, что включение экономики в школьную, образовательную деятельность старших дошкольников не дает полного набора знаний, умений и навыков для грамотного управления финансами. Однако если данная работа будет проводиться на основе общепринятых методик обучения, то процесс формирования основ финансовой грамотности будет успешным. Кроме того,

можно предположить, что интеграция экономики в образовательную школьную деятельность старших дошкольников должна строиться на принципах актуальности, доступности, активности, индивидуализации и дифференциации, с учетом возраста, интересов и потребностей детей [Банк России, 2018].

Заключение. В условиях динамичной экономики, волатильности курса рубля, роста санкционного давления недружественных стран отечественная экономика и финансы испытывают турбулентность, изменяются процентная ставка рефинансирования, цены на товары, уровень заработных плат. Поэтому существует достаточно острая необходимость в повышении финансовой осведомленности и грамотности как детей, так и взрослых. В то же время важной задачей в освоении и развитии данных знаний является помощь подрастающему поколению в формировании правильного понимания ценности денег.

Необходимо отметить, что сегодня как у родителей, так и у специалистов, педагогов все еще возникает круг вопросов, обусловленных спецификой данной области, на которые сложно найти ответы в публикациях и учебной литературе. В этой связи основы финансовых знаний дошкольников и потенциал их развития очень важны и нуждаются в научном осмыслении.

Анализ потенциала дидактических игр как метода развития финансовой и экономической грамотности детей старшего дошкольного возраста позволяет сделать обоснованный вывод о том, что дидактические

игровые подходы играют важнейшую роль в процессе развития навыков и финансовой практической грамотности дошкольников. Иными словами, дидактические игры способствуют развитию у детей старшего дошкольного возраста осознания финансовых отношений, особенно в отношении современных товаров и услуг на экономическом рынке, а также развивают финансово-экономическую грамотность детей, способствуя развитию их возможностей оптимально использовать полученные знания и опыт в своей повседневной практике. Более того, мы также обнаружили, что дидактические игры стимулируют когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты финансовой грамотности старших дошкольников, т. е. повышают любознательность, креативность и навыки критического мышления детей.

В собственной практической деятельности мы регулярно используем следующую дидактическую игру: «Все ли можно купить за деньги?»

Возрастная категория: 5–7 лет.

Цель: формировать представление детей о том, что не все продается и покупается, что главные ценности (жизнь, мир, друзья, солнце, близкие люди и пр.) за деньги не купишь; формировать представление об истинных ценностях и богатстве человека.

Правила игры: играть могут от 2 до 6 детей.

Ход игры.

Воспитатель: Я предлагаю вам

поиграть в игру «Все ли можно купить за деньги?»»

На столе лежат карточки с рисунками и два больших кружочка красный и зеленый. Вы подходите, выбираете карточку, если нарисовано, то, что можно купить за деньги, вы кладете на зеленый круг, а то, что нельзя – на красный круг. Дети играют, объясняя свой выбор.

Воспитатель: обращается к Мухе-Цокотухе: Муха-Цокотуха, теперь ты поняла, что же нельзя купить за деньги?

Муха-Цокотуха: да, ребята, я поняла – это дружба, радуга, здоровье, солнце, небо, луна, доброта, красота, спасибо вам.

Муха-Цокотуха: Ребята, а в моей копилке что-то звенит?

Воспитатель: А давайте откроем ее и посмотрим.

Муха-Цокотуха открывает копилку, рассматривает сама и показывает детям монеты.

Муха-Цокотуха: ой, а что это такое? Это не похоже на мою денежку, которую я нашла.

Воспитатель: это монеты.

Воспитатель берет первую монету. Ребята, давайте опишем эту монету? (ответы детей: круглая, металлическая, звенит (можно взять в руки несколько монет и позвенеть ими, после этого дети смогут назвать данный признак). Если дети не называют все признаки монет, то воспитатель помогает им.

Воспитатель: Какие монеты вы знаете? (дети называют монеты разного достоинства, воспитатель демонстрирует данную монету всем детям). Смотрите, в копилке ещё что-то осталось. Давайте достанем.

Воспитатель достаёт банкноты.

Воспитатель: как можно назвать эти деньги? (ответы детей). Банкноты. А какие они? (бумажные, прямоугольные, шуршат) Продемонстрировать шуршание банкнотой.

Воспитатель: Какие банкноты вы знаете? (дети называют банкноты, воспитатель демонстрирует их детям, затем проговаривают хором).

Словесная игра: «Дополни»

Воспитатель: Ребята, сейчас мы с вами поиграем в игру, которая называется «Дополни». Я называю признак монеты, а вы называете противоположный признак банкноты и наоборот.

Монета круглая, а банкнота ...

Банкнота бумажная, а монета ...

Монета звенит, а банкнота ...

Монета металлическая, а банкнота.

Воспитатель: где мы носим деньги, монеты и банкноты? (в кошельке). Они у нас в наличии и называются они «наличные деньги». Ещё бывают безналичные деньги. Их у нас нет в кошельке, а хранятся они на пластиковой карте (показывает пластиковые карты). Вы видели такие карточки у родителей? Расскажите о них (пластиковую карту нужно вставлять в банкомат и знать пароль).

Воспитатель: что удобнее носить с собой: наличные (монеты, банкноты) или карты (безналичные)? А в чем неудобство пластиковой карты? (можно забыть пароль)

Заключительная часть. Рефлексия.

Воспитатель: Ребята, кому мы сегодня помогали? (Мухе-Цокотухе). Чему, мы обучили муху? (мы помогли Мухе-Цокотухе понять, для

чего нужны деньги и все ли можно купить за деньги)

– Какие бывают деньги?

– Чем отличается монета от банкноты?

– Как можно назвать монеты и банкноты одним словом? (Наличные деньги).

– А безналичные деньги, где у нас хранятся? (на пластиковых картах).

Воспитатель: Чтобы Мухе-Цокотухе деньги не потерять, ей нужно сделать кошелек. Вы согласны? (Изготовление кошелька оригами по показу воспитателя).

В процессе дидактической игры устанавливается адекватная возрасту ситуация общения. Речевое общение протекает в форме диалога. Процесс общения детей друг с другом и со взрослым в совместной игровой деятельности сопровождается положительными эмоциями, что стимулирует их познавательную активность, способствует развитию мышления.

Овладение экономическими знаниями в привлекательной для ребенка игровой роли позитивно сказывается и на качестве их усвоения.

Исходя из собственного опыта можно сделать вывод, что при помощи игр, ориентированных на финансовую тематику, можно эффективно вовлечь детей в изучение экономического мира. Таким образом, мы сможем расширить их понимание окружающего нас мира и познакомить их с финансовыми потребностями.

Список литературы

1. Азовская, Е. В. Дидактическая игра как средство формирования финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Азовская, О. Ю. Зайцева. – Текст : непосредственный // Сборник научных статей: Дошкольное и школьное образование в России и за рубежом. – 2021. – С. 103–116.

2. Бучкова, А. И. Сложные ситуации в вопросах и ответах. Финансовая грамотность / А. И. Бучкова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 4. – С. 43–47.

3. Галкина, Л. Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Л.Н. Галкина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 89 с. – Текст : непосредственный.

4. Куликова, Н. Р. Инновационная методика повышения уровня финансовой грамотности в рамках стратегии развития финансовой грамотности: описание, результаты и перспективы / Н. Р. Куликова. – Текст : непосредственный // Современные инновации социально-экономических систем: Материалы III научно-практической конференции с международным участием, Энгельс, 17 марта 2023 года. – Саратов: Общество с ограниченной ответственностью «Амирит», 2023. – С. 65–72.

5. Курзина, Н. А. Реализация мини-проектов по информационной и финансовой грамотности в системе допобразования / Н. А. Курзина, Ю. В. Мирзина. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование и воспитание. – 2022. – № 11. – С. 33–37.

6. Левковская, В. В. Педагогические условия формирования финансовой грамотности у старших дошкольников / В. В. Левковская. – Текст : электронный // Ребенок дошкольник в современном образовательном пространстве: материалы межвуз. студенческой науч.-практ. конф. – 2021. – С. 27–30. – Режим доступа:

<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47210795>.

7. Малькова, Н. М. Роль дидактической игры с математическим содержанием в процессе реализации познавательного развития / Н. М. Малькова, Л. В. Тургунбаева. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. – 2020. – № 10. – С. 305–306.

8. Мелконьян, М. К. Как деньги попадают в наш дом: конспект занятия по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе социально-гуманитарной направленности «Росток» / М. К. Мелконьян. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование и воспитание. – 2022. – № 9. – С. 16–19.

9. Морозова, М. М. Экскурсия на монетный двор: формирование предпосылок финансовой грамотности / М. М. Морозова, Е. Г. Долганова. – Текст : непосредственный // Ребенок в детском саду. – 2022. – № 10. – С. 24–25.

10. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

(Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) – Текст : электронный // Доступ из справ. – правовой системы «КонсультантПлюс».

11. Оберддерфер, Д. Я. Финансовая грамотность детей как основа формирования финансовой грамотности / Д. Я. Оберддерфер. – Текст : непосредственный // Аллея науки. – 2022. – Т. 1, № 9(72). – С. 210–214.

12. Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2017 N 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 годы» – Текст : электронный // Доступ из справ. – правовой системы «КонсультантПлюс».

13. Стахович, Л. В. Образовательная программа Азы финансовой культуры для дошкольников: пособие для воспитателей, методистов и руководителей дошкольных учреждений / Л. В. Стахович, Е. В. Семенова, Л. Ю. Рыжановская. – Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2019. – 32 с. – Текст : непосредственный.

14. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие / Е. А. Стребелева. – Москва : Владос, 2016. – 256 с. – Текст : непосредственный.

15. Судакова, А. Е. Финансовая грамотность: теоретическое осмысление и практическое исследование / А. Е. Судакова. – Текст : непосредственный // Финансы и кредит. – 2017. – 26 с.

16. Сытник, Н. А. Конспект непосредственно образовательной деятельности по формированию фи-

нансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста «Путешествие в страну финансов»: сборник трудов конференции / Н. А. Сытник. – Текст : непосредственный // Научные исследования и современное образование: материалы II Всероссий. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 нояб. 2022 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2022. – С. 121–123.

17. Ульева, Е. Д. «Финансовая грамотность в сказках. История Монетки» / Е. Д. Ульева. – Москва : Феникс-Премьер, 2020. – 42 с. – Текст : непосредственный.

18. Федеральный закон от 12 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» – Текст : электронный // Собрание законодательства РФ. – 2012. – 31

декабря. – № 53 (ч. 1). – URL : <http://www.pravo.gov.ru>.

19. Шатова, А. Д. Финансовая грамотность дошкольников: две стороны проблемы / А. Д. Шатова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 2. – С. 22–26.

20. Черновой, Н. М. Формирование навыка финансовой грамотности детей дошкольного возраста через игровую деятельность / Н. М. Черновой, Е. Лихачева, Е. В. Лупехина. – Текст : непосредственный // Инновационные процессы в гуманитарных и общественных науках. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). – 2021. – С. 107–111.

УДК 377.5

А. А. Кореннова, С. С. Петрова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Старший дошкольный возраст – это период стремительного становления индивидуальности, когда сферы чувств и умственных способностей едины, что позволяет проявлять самостоятельность и уникальность ребенка в разных видах деятельности. Старший дошкольник, владеющий выразительными средствами языка, чувствует себя более раскованно и уверенно в любой обстановке благодаря тому, что может адекватными средствами выразить мысли и эмоции, показать свою творческую индивидуальность.

В данной статье выявлены противоречия между необходимостью формирования выразительности у старших детей и недостаточной изучением возможностей театрализованной деятельности в этом процессе. Автором статьи определяется уровень формирования выразительности у старших детей, проводится описание методик, описываются результаты исследования. На основании исследования авторами предлагается педагогический проект, направленный на развитие выразительности старших детей через театральную активность. В статье представлены примеры занятий, заложенные в педагогическом проекте. Делаются выводы о возможности совершенствования выразительности речи дошкольников старшего возраста средствами театрализованной деятельности.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, интонация, выразительность речи, дети старшего дошкольного возраста, педагогический проект, задания, театрализованные игры.

А. А. Korennova, S. S. Petrova

IMPROVING THE EXPRESSIVENESS OF SPEECH OF OLDER PRESCHOOLERS BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITIES

Abstract. The senior preschool age is a period of rapid formation of individuality, when the spheres of feelings and mental abilities are united, which allows the child to show independence and uniqueness in different types of activities. An older preschooler who knows the expressive means of language feels more relaxed and confident in any environment due to the fact that he can adequately express thoughts and emotions, show his creative personality. The senior preschool age is a period of rapid formation of individuality, when the spheres of feelings and mental abilities are united, which allows the child to show independence and uniqueness in different types of activities. An older preschooler who knows the expressive means of language feels more

relaxed and confident in any environment due to the fact that he can adequately express thoughts and emotions, show his creative personality.

The article reveals contradictions between the need to form expressiveness in older children and insufficient study of the possibilities of theatrical activity in this process. The author of the article determines the level of expression formation in older children, describes the methods, and describes the results of the study. Based on the research, the authors propose a pedagogical project aimed at developing the expressiveness of older children through theatrical activity. The article presents examples of classes included in the pedagogical project. Conclusions are drawn about the possibility of improving the expressiveness of speech of older preschoolers by means of theatrical activities.

Keywords: theatrical activity, intonation, expressiveness of speech, older preschool children, pedagogical project, tasks, theatrical games.

Введение. В настоящее время российское образование активно изменяется, что связано с необходимостью разработки новых педагогических форм, которые будут соответствовать запросам общества. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирован на главный результат образования – становление личностных характеристик выпускника. Актуальной проблемой дошкольной педагогики остается **развитие выразительности речи.**

Для эффективного речевого развития подходят театрализованные игры. Именно в игре создаются ситуации, в которых дети вступают в общение, раскрывают себя, проявляют свою индивидуальность. Такие психологи, как Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, А. В. Запорожцев, Т. Н. Доророва, Э. Г. Чурилова в своих научных исследованиях рассматривали выразительность речи как один из главных способов в формировании личности ребенка.

Несмотря на многочисленные научные работы, на сегодняшний

день методика формирования речевой выразительности старшего дошкольника театрализованной деятельностью не раскрывается в полной мере, что приводит к трудностям использования этого вида деятельности в современных детских садах [Петрова, 2000, с. 33].

Исследование актуально, поскольку позволило выявить разногласия между необходимостью формирования выразительности речи старшего дошкольника и недостаточной изученностью возможностей театрализованной деятельности.

Объектом статьи выступила сформированность выразительной речи у дошкольника старшего возраста.

Предметом статьи выступили особенности использования элементов театрализованной деятельности как источника формирования выразительной речи.

Цель статьи заключается в определении и оценке возможностей театрализованной деятельности в качестве средства формирования речи у младших дошкольников. В статье бу-

дет рассмотрен уровень формирования выразительности речей у детей старшего дошкольного возраста, предложен педагогический проект развития выразительности речи с помощью театрализованной деятельности.

Материалы и методы. Через театрализованную деятельность развивается мышление, воображение и память, что способствует употреблению дошкольником в обыденной жизни большого количества синтаксических, фонетических и лексических средств выразительности речи. Следует проводить игровые упражнения, которые способствуют развитию подвижности, выразительности, уверенности, контроля в жестах, в движениях и мимике.

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической, методической, литературы, сравнение, обобщение; эмпирические: наблюдение, анкетирование, проектирование.

Для диагностики выразительности речи у старших дошкольников были отобраны следующие методики.

Пересказ текста рассказа Е. Чарушина «Лисята». Цель: выявить уровень сформированности выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе пересказа. Определить уровни умения последовательно передать структуру текста, полноту содержания всего текста и отдельных его частей.

Методика выполнения: воспитателем читается литературный текст Е. Чарушина «Лисята». После прочтения предлагается ответить на вопрос «О чем этот рассказ?». После

этого следует предложение пересказать текст. Пересказы детей фиксируются дословно воспитателем.

Методика Т. С. Комаровой и О. А. Соломенниковой. Цель: выявить уровень сформированности выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе подбора и правильного использования лексических средств связи.

Методика выполнения: воспитателем объясняется задание, после чего дошкольник устно выполняет его. Ответы детей фиксируются дословно воспитателем.

Методики, по которым проводилась диагностика, были выбраны в соответствии с возрастной спецификой дошкольников. После проведения диагностики и оценки итоговых результатов сформированности выразительности речи у старших дошкольников, были сделаны выводы о том, что изучаемые средства выразительности у этих детей сформированы недостаточно и требуют стимулирующей работы.

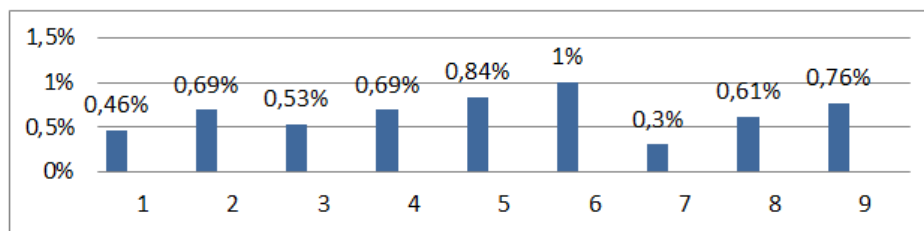
Результаты исследования. Исследование проводилось на базе МАДОУ детский сад № 3 «Солнечный круг» г. Нижний Тагил. Для проведения диагностики мы привлекли 13 дошкольников старшего возраста.

Для исследования уровня выразительности речи у старших дошкольников нами использовалась методика «Пересказ текста рассказа Е. Чарушина «Лисята»». На рисунке 1 отображены средние баллы по критериям.

В зависимости от количества баллов можно выделить три категории детей. При выполнении этого за-

дания старшие дошкольники не показали высокого уровня формирования выразительности речи, средний – у

11 детей (85%), а у двоих низкий – 15%.



1 использование синонимов; 2 использование антонимов; 3 использование эпитетов; 4 использование сравнений; 5 логическая последовательность изложения текста; 6 использование простых предложений; 7 использование сложных предложений; 8 использование восклицательных предложений; 9 использование вопросительных предложений.

Рис. 1. Средний арифметический балл результата диагностики

Наблюдалось, что в своем пересказе синонимы использовали только шесть детей. 9 детей использовали антонимы. Большинство старших дошкольников использовали умеренные лексические средства выражения: эпитеты. Не все дети ис-

пользовали сравнение в своих рассказах. Низкий уровень показали 2 дошкольника. У них речь не обладала эмоциональностью и была скудна, словарный запас маленький, ограниченный. Данные этого анализа представлены на рис. 2.

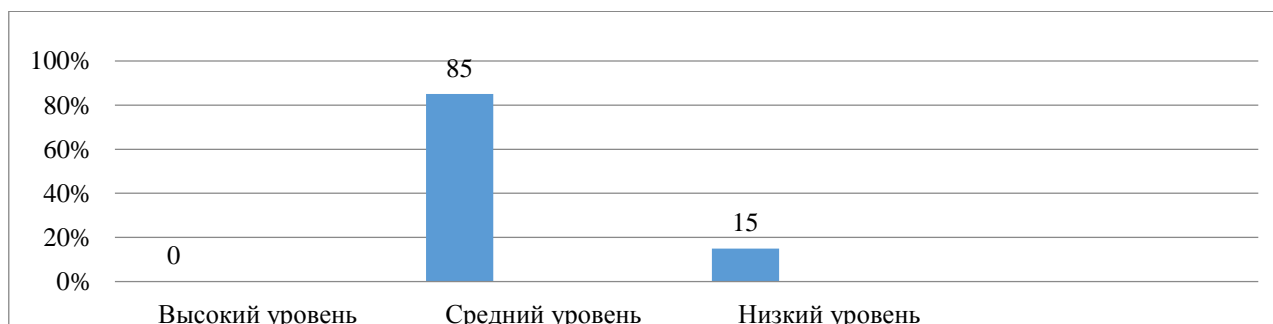


Рис. 2. Уровень сформированности выразительной речи у дошкольников старшего возраста, %

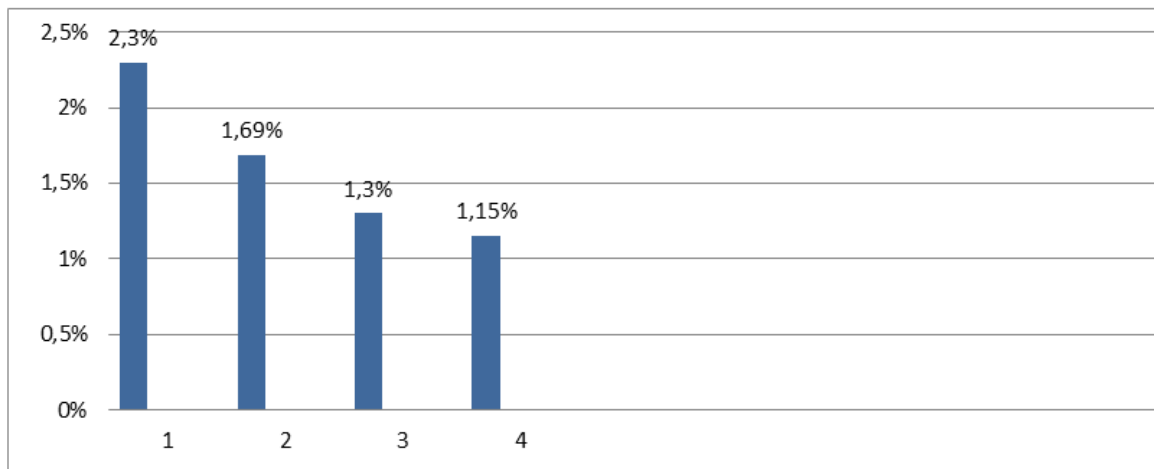
Далее была применена методика Т. С. Комаровой и О. А. Соломенниковой. Результаты отображены ниже (рис. 3).

В зависимости от набранного количества баллов мы выделили три категории детей. При выполнении этого задания старшие дошкольники также не показали высокого уровня сформированности выразительности

речи, средний – у 11 детей (85%), а у двоих низкий – 15%.

По графику, представленному в рисунке 3, видно, что только шесть детей правильно использовали синонимы и сами употребляли их. 5 дошкольников могли правильно подбирать синонимы, но нуждались в по-

мощи воспитателя. Оставшиеся 2 детей не могли правильно и самостоятельно подобрать синонимы.



1 использование синонимов; 2 использование антонимов; 3 использование сравнения; 4 использование эпитетов

Рис. 3. Средний балл результатов диагностики

Двое детей самостоятельно употребляли антонимы. 5 воспитанников нуждались в подсказках воспитателя. Остальные 6 детей не смогли правильно и самостоятельно подобрать антонимы.

Еще меньшее количество детей старшего дошкольного возраста правильно подбирали эпитеты и сравне-

ние, но им была необходима подсказка воспитателя. Большинство дошкольников не могли правильно и самостоятельно употреблять сравнения и эпитеты.

Низкий уровень показали 2 детей. У них не получалось самостоятельно справиться с заданиями, а также правильно пользоваться лексикой (рис. 4).

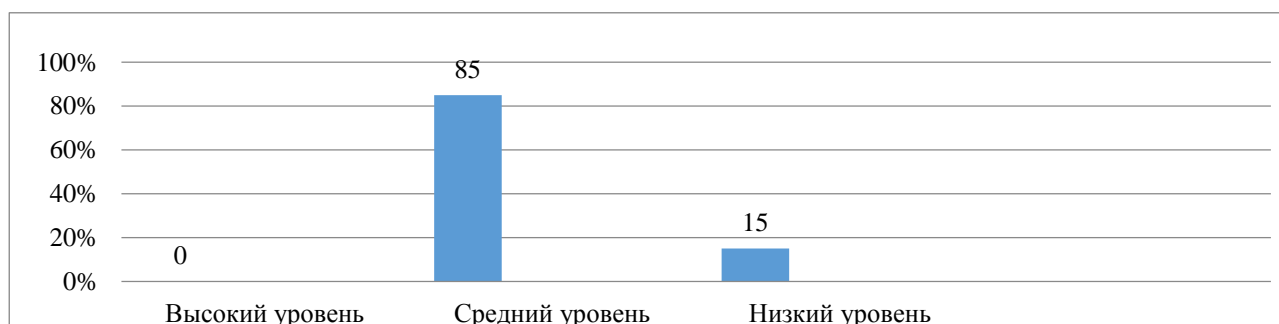


Рис. 4. Уровень сформированности выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста, %

Примерные ответы детей на задания по методике Т. С. Комаровой и О. А. Соломенниковой со средним уровнем:

Дети легко подбирали синонимы к словам, например, бежит, топчется, скачет, печалится и т. д. Смогли подобрать антонимы к таким

словам, как теплый, надевать, включить, нашел, узкий и т. д. У детей со средним уровнем развития выразительности речи возникли проблемы в подборе к словам сравнений, в частности, к слову снег, туча, листочки. Но они легко справились с подбором сравнений к таким словам, как подсолнух, грибы, месяц, арбуз и др. Эпитеты оказались самыми простыми в подборе к словам: дождь, море, глаза, осень, лес, взгляд и т. д.

Примерные ответы детей на задания по методике Т. С. Комаровой и О. А. Соломенниковой с низким уровнем:

Дошкольники справились с синонимами и антонимами к словам, но подбор звучал однообразно, слова повторялись. Подобрать сравнение к словам: туча, месяц, репка – не получилось; эпитеты были примитивными, некоторые слова остались без пары.

Обсуждение результатов.

Анализируя результаты диагностики формирования выразительности речи детей старшего дошкольного возраста, мы заключаем, что в целом дети показали средний и низкий уровни сформированности выразительности речи. Результаты проведения диагностики показали, что у дошкольников имеются сложности в

умении использовать синтаксическую, лексическую выразительность. Поэтому уровень речи старших дошкольников далек от необходимого. У этих детей недостаточно развиты выразительные средства и требуются стимулирующая работа в этом направлении.

Опираясь на этот итог, мы разработали комплекс занятий с использованием театрализованной деятельности, направленной на формирование выразительности речи у старших дошкольников.

Актуальность проекта определяется результатами проведенной диагностики, так как было выявлено что у испытуемых преобладает средний уровень сформированности выразительности речи. Разработанный комплекс занятий в контексте театрализованной деятельности рассчитан на формирование у дошкольников умения использовать эмоциональную окраску в речи, синтаксические и лексические средства выразительности, уметь правильно составлять предложения, развивать мимику, воображение, память. Это в свою очередь, поможет дошкольникам улучшить результаты сформированности выразительности речи.

Таблица 1

Комплекс занятий, направленный на совершенствование выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности

№	Тема занятия	Виды театрализованной деятельности	Формируемый навык выразительности речи
1	2	3	4
1	«Антонимы»	1. «Сравни разных зверят». 2. «Куклы: веселая и грустная».	1. Использование антонимов. 2. Использование антонимов и знакомство с эмоциями.

		<ol style="list-style-type: none"> 3. «Закончи предложение словом – неприятелем». 4. «Дерево на ветру», «Сердитый ежик» 5. «Догадайся кто я». 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Подбор антонимов и составление предложений. 4. Развитие дыхательного аппарата. 5. Изучение и развитие мимики и жестов.
2	«Синонимы»	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Придумай похожее слово». 2. «Найди общее». 3. «Ласковые слова». 4. «Громко-тихо», «Свечки на торте». 5. «Театральная разминка». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование синонимов. 2. Использование синонимов и группировка по общему признаку. 3. Использование синонимов и образование уменьшительно-ласкательных слов. 4. Развитие силы голоса. 5. Изучение и развитие мимики и жестов
3	«Фразеологизмы»	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Найди ошибку». 2. «Зоопарк». 3. «Из какой это сказки?». 4. «Цветочек», «Веревочки?». 5. «Что это за сказка?». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование фразеологизмов. 2. Использование фразеологизмов и метод сравнения. 3. Использование фразеологизмов и развитие интереса к художественной литературе. 4. Развитие мышечного напряжения и расслабления. 5. Изучение и развитие навыков пантомимы.
4	«Прилагательные»	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Угадай, кто это?». 2. «Узнавание». 3. «На выставке». 4. Работа над скороговорками. 5. «Пальчики». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование прилагательных и эпитетов. 2. Развитие артикуляционного аппарата. 3. Развитие движений рук.
5	«Сравнение»	<ol style="list-style-type: none"> 1. «У кого какой предмет?». 2. «Придумай загадку». 3. «Стол и стул». 4. «Эхо», «Горячий чай». 5. «Разговор леса». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие навыка сравнения. 2. Использование метода сравнения и метафор. 3. Развитие навыка сравнения. 4. Развитие силы голоса и речевого дыхания. 5. Проигрывание этюда.
6	«Характеристики»	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Что бывает круглым?». 2. «Какой предмет?». 3. «Магазин игрушек». 4. Работа над скороговорками. 5. «Теремок». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие представлений о величине и классификации по признакам. 2. Развитие навыка описания предметов. 3. Развитие артикуляционного аппарата. 4. Вспоминание и проигрывание сказки по ролям.
7	«Многозначные слова»	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Посылка». 2. «Сосед-чудак». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование многозначных слов и омонимов.

		3. «Отгадай загадку». 4. «Дождик», «Скворушки». 5. «Птичий двор».	2. Развитие ритма и темпа. 3. Проигрывание сказки по ролям.
8	«Простые и сложные предложения»	1. «Добавь слова». 2. «Распутай слова». 3. «Зачем нам эти вещи». 4. «Зеркало». 5. «Звероробика».	1. Умение составлять распространенные предложения. 2. Составление предложений из слов. 3. Умение составлять сложноподчиненные предложения. 4. Развитие воображения, художественных способностей. 5. Умение подражания животным.
9	«Восклицательные и вопросительные предложения»	1. «Сосчитай вопросы». 2. «Ситуации». 3. «Главное слово». 4. «Веселый Старичок-Лесовичок». 5. «Курочка Ряба».	1. Определение и понимание вопросительных предложений. 2. Развитие интонационных навыков. 3. Проигрывание сказки по ролям.
10	«Логическая последовательность предложений»	1. «Найди ошибку». 2. «Придумай умные вопросы». 3. «Размытое письмо». 4. «Воображаемые предметы». 5. «Заячья избушка».	1. Выстраивание логически последовательных предложений. 2. Составление предложений. 3. Развитие воображения. 4. Проигрывание сказки по ролям.

Представим примеры заданий.

Тема «Антонимы»

Задание 1. «Сравни разных зверят».

Сравнить животных: лису и зайца, волка и медведя, мышку и мишку.

Пример: мишка большой, а мышка... (маленькая). Еще какой Мишка... (толстый, толстопятый, косялапый)? А мышка какая... (серенькая, быстрая, ловкая)? Что любит Мишка... (мед, малину), а мышка любит... (сыр, сухарики). Лапы у Мишки толстые, а у мышки... (тоненькие). Мишка кричит громким, грубым голосом, а мышка... (тоненьким). А у кого хвост длиннее? У мышки хвост длинный, а у Мишки... (короткий).

Задание 2. «Куклы: веселая и грустная».

Сравнить две куклы, которые отличаются по эмоциям.

Пример: стала девочка Маша играть со своими куклами Катей и Таней и заметила, что Катя все время веселая, а Таня грустная. Как ты думаешь: почему? (Катю обидели, ей стало больно, она загрустила). Какие другие слова можно употребить, чтобы сказать, что Катя грустная? (печальная, расстроенная). Что Катя делает? (грустит, печалится, огорчается). Что надо сделать, чтобы развеять Катю? (рассказать веселую сказку, поиграть с ней, посмотреть мультфильм). Какими стали Катя и Таня? (веселыми, радостными).

Задание 3. «Закончи предложение словом – неприятелем».

Придумать свое предложение с предложенной парой. При выполнении задания, если возникнут трудности с составлением предложений, могут быть предложены картинки-подсказки.

Пример: Березовая кора светлая, а еловая... (темная). Красный карандаш длинный, а синий... (короткий). У Тани волосы светлые, а Кати... (темные). Зеленая лента широкая, а белая лента... (узкая). Днем светит солнце, а ночью... (луна).

Задание 4. «Дерево на ветру», «Сердитый ежик».

Выполнение упражнений под руководством воспитателя. Каждое упражнение повторяется по три-пять раз.

«Дерево на ветру». Пример. Сидя на полу, скрестив ноги (варианты: сидя на коленях или на пятках, ноги вместе). Спина прямая. Поднимать руки вверх над головой с вдохом и опускать вниз, на пол перед собой с выдохом, немного сгибаясь при этом в туловище, будто гнется дерево.

«Сердитый ежик». Встаньте, ноги на ширине плеч. Представьте, как ежик во время опасности сворачивается в клубок. Наклонитесь как можно ниже, не отрывая пятки от пола, обхватите руками грудь, голову опустите, произнесите на выдохе "п-ф-ф" – звук, издаваемый сердитым ежиком, затем "ф-р-р" – а это уже довольный ежик.

Задание 5. «Догадайся, кто я».

Выбирается водящий ребенок, который изображает кого-либо или

что-либо (деда, бабушку, животных, какой-либо предмет, растение и др.), с помощью мимики, жестов показывает выбранного персонажа или предмет, а остальные дети отгадывают, что он задумал.

Заключение. Таким образом, в статье выявлены противоречия между необходимостью формирования выразительности речи у старших детей и недостаточной изучением возможностей театрализованной деятельности в этом процессе.

В результате проведенной диагностики было выявлено, что уровень выразительности речи дошкольников находится на среднем и низком уровне (85% и 15%).

На основании исследования авторами предлагается педагогический проект, направленный на развитие выразительности старших детей через театральную активность.

Педагогический проект представляет собой комплекс занятий с использованием элементов театрализованной деятельности. Данный проект можно реализовать в течение учебного года, по окончании реализации которого необходимо провести итоговую диагностику уровня развития выразительности речи. Все занятия и упражнения проекта направлены на развитие лексических, синтаксических и фонетических средств речи.

Таким образом, весь накопленный опыт представлен в едином методическом комплексе, который ориентирован на развитие выразительности речи детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности.

Список литературы

1. Зимина, И. Театр и театрализованные игры в детском саду / И. Зимина. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание, 2005. – № 4. – С.78–81.

2. Маханева, М. Д. Занятия по театрализованной деятельности в детском саду / М. Д. Маханева. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 128 с. – Текст : непосредственный.

3. Петрова, Т. И. Театрализованные игры в детском саду. Разработка занятий для всех возрастных групп с методическими рекомендациями / Т. И. Петрова, Е. А. Сергеева, Е. С. Петрова. – Москва : изд. «Школьная Пресса», 2000. – 125 с. – Текст : непосредственный.

4. Погосова, Н. М. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей / Н. М. Погосова. – СПб : Речь; Москва : Сфера, 2008. – 208 с. – Текст : непосредственный.

5. Фурмина, Л. С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх / Л. С. Фурмина. – Текст : непосредственный // Художественное творчество и ребенок. – 2018. – № 7. – С. 153–157.

УДК 159.955

О. С. Смышляева, Е. Н. Скавычева

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В XXI веке выявлена тенденция на повышение количества детей с ограниченными возможностями здоровья, включая лиц с психическими расстройствами, среди которых возможна задержка развития.

Проблема развития мышления у детей с задержкой психического развития остается актуальной, и требует постоянного изучения и разработки новых методик и подходов. Работа специалистов в области детской коррекционной педагогики и специальной психологии играет важную роль в помощи этим детям в их развитии и успешной адаптации в обществе.

В статье были рассмотрены подходы некоторых педагогов и психологов к понятию «наглядно-образное мышление», таким образом был сделан вывод, что при наглядно-образном мышлении используются образы и представления для восприятия и понимания информации. В нашем исследовании мы рассматриваем особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, что часто сопровождается рядом сложностей: необходимостью осознания и выявления проблематичных ситуаций, анализом и поиском эффективных способов их решения, передачей усвоенного опыта на новые ситуации, а также трудностями в понимании задач, требующих визуального восприятия.

В ходе изучения проблемы и полученных результатов исследования, нами были выделены несколько методов, способствующих развитию наглядно-образного мышления у старших дошкольников, имеющих задержку психического развития: дидактическая игра, рисование, конструирование.

Ключевые слова: мышление, наглядно-образное мышление, старший дошкольный возраст, задержка психического развития, дидактическая игра, конструирование, изобразительная деятельность, познавательная деятельность, психические процессы.

O. S. Smyshlyeva, E. N. Skavycheva

DEVELOPMENT OF VISUAL AND FIGURE THINKING IN CHILDREN SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DELAY MENTAL DEVELOPMENT

Abstract. In the 21st century, a trend has been identified towards an increase in the number of children with disabilities, including persons with mental disorders, among whom developmental delays are possible.

The problem of the development of thinking in children with mental retardation remains relevant and requires constant study and development of new methods and approaches. The work of specialists in the field of children's correctional pedagogy and special psychology plays an important role in helping these children develop and successfully adapt to society.

In the article, we examined the approaches of some teachers and psychologists to the concept of “visual-figurative thinking”, thus it was concluded that with visual-figurative thinking, images and ideas are used to perceive and understand information. In our study, we examine the features of the development of visual-figurative thinking in children of senior preschool age with mental retardation. They are often accompanied by a number of difficulties: the need to understand and identify problematic situations, analyze and find effective ways to solve them, transfer the learned experience to new situations, as well as difficulties in understanding tasks that require visual perception.

In the course of studying the problem and the results of the study, we identified several methods that promote the development of visual-figurative thinking in older preschoolers with mental retardation: didactic game, drawing, design.

Keywords: thinking, visual-figurative thinking, senior preschool age, mental retardation, didactic game, design, visual activity, cognitive activity, mental processes.

Введение. Дошкольный период – это важная стадия в процессе развития и формирования индивидуальности ребенка. Данный период можно условно поделить на следующие три: младший, средний и старший дошкольный возраст.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста очень важно уделять особое внимание развитию их психических процессов. Дети должны быть готовы к обучению в школе, и для этого необходимо развивать их физические (моторика, ко-

ординация движений и общая физическая активность), эмоциональные (распознавать и управлять своими эмоциями, справляться со стрессом и общаться с другими), интеллектуальные (мышление, память, внимание и речь) и нравственные способности (моральных ценностей, этического сознания и ответственности перед другими людьми и обществом в целом).

Дети с задержкой психического развития требуют особого внимания и подхода. Работа с такими детьми должна быть индивидуальной

и специализированной, чтобы помочь им в развитии основных психических процессов, которые идут с запозданием. Они могут требовать дополнительной поддержки и специальных программ, чтобы достичь оптимального уровня психического развития.

Насколько успешным будет дальнейшее развитие и обучение таких детей в школе, зависит от уровня развития всех психических процессов, куда входит наглядно-образное мышление.

Проблема развития мышления у детей с задержкой психического развития остается актуальной и требует постоянного изучения и разработки новых методик и подходов. Работа специалистов в области детской коррекционной педагогики и специальной психологии играет важную роль в помощи этим детям в их развитии и успешной адаптации в обществе. Многие труды известных педагогов и психологов посвящены данному вопросу: А. И. Блиновой, Л. С. Выготского, А. В. Брушлинского, А. А. Катаевой, У. Е. Кузнецовой и т. д.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, в том числе детей с ОВЗ (ЗПР), проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности посредством системы раз-

личных типов работы, содействующих формированию мышления [ФГОС ДО, 2013].

Материалы и методы. Педагоги и психологи делят мышление на основных три вида: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое (абстрактное) [Карпов, 2004].

В своем исследовании мы особое внимание уделяем развитию наглядно-образного мышления, поскольку оно слабо развито у рассматриваемой категории детей и является для них сложным в освоении, исходя из специфики их дефекта.

Согласно определению А. В. Петровского, наглядно-образное мышление – это такое мышление, которое связано с представлением ситуаций и изменением их, с помощью чего создается множество уникальных аспектов объекта – образ объекта может одновременно рассматриваться с нескольких перспектив [Петровский, 1976].

В свою очередь К. В. Макарова считает, что «наглядно-образное мышление – это мышление, опирающееся на представления. Характерная черта данного вида мышления – широкое оперирование конкретными наглядными образами в процессе решения той или иной мыслительной задачи» [Макарова, 2023].

Рассмотрев понятия с точки зрения разных ученых, нами было выделено следующее:

1. Основа мышления – использование образов и представлений. Человек может создавать образы в своем воображении, которые отражают то, что он хочет достичь, и использовать их в качестве мотивации

и инструмента для достижения желаемых изменений.

2. Применение точных образов в мышлении является одним из ключевых механизмов развития речи у детей. Они связывают образы объектов с конкретными словами и словосочетаниями, что помогает им наглядно представить и понять значение этих слов. Наглядные образы также способствуют формированию богатого и разнообразного словаря у детей.

3. Важность наглядных ситуаций и практического опыта. Наглядное мышление формируется путем восприятия наглядных ситуаций и практического опыта. Подобный опыт позволяет человеку лучше понимать и представлять себе ситуации, которые он хочет изменить или воздействовать на них.

Таким образом, наглядно-образное мышление является способом мышления, основанным на использовании образов и представлений. Оно позволяет представлять себе ситуации и изменения в них, а также использовать конкретные образы объектов и слова, обозначающие эти объекты. Наглядные ситуации и практический опыт играют важную роль в формировании этого типа мышления.

В исследованиях педагогов и психологов достаточно глубоко проанализированы многие аспекты формирования и развития наглядно-образного мышления.

В исследованиях отечественных педагогов-психологов (Л. Л. Гурова, Т. В. Кудрявцев, И. С. Якиманская и др.) рассмотрен состав наглядно-образного мышления, а

также дается подробная характеристика основных особенностей его деятельности. Т. В. Кудрявцев, И. С. Якиманская и др. говорят о необходимости различения двух понятий – типа образа и оперирования им [Якиманская, 2008].

Тип образа отражает его уровень абстракции и степень генерализации. Например, наглядные образы отражают конкретные предметы или явления, в то время как абстрактные образы представляют общие идеи, понятия или отношения. Оперирование образами, в свою очередь, позволяет использовать их в мыслительных процессах как инструмент для решения задач, формирования представлений и принятия решений.

Важно отметить, что тип оперирования образами может варьироваться в зависимости от задачи, контекста или индивидуальных особенностей человека. Таким образом, ряд исследований показывает, что нет однозначной связи между типом оперирования образами и типом самих образов.

Изучение структуры наглядно-образного мышления и его особенностей функционирования помогает понять, как люди обрабатывают информацию и как используют образы для решения задач.

Также выделяют некоторые особенности наглядно-образного мышления.

Первая особенность – это возможность мысленно воспроизводить операции, которые в действительности невозможны, что является одним из проявлений человеческого мышления. Мы можем представить себе

взаимодействие с объектами, событиями или процессами, которые не существуют или на самом деле невозможны.

Вторая особенность заключается в том, что данный вид мышления сложно, а в некоторых случаях невозможно отличить от воображения, что идет как креативность [Свинарь, 2010].

Для того чтобы шло развитие наглядно-образного мышления ребенка, особую роль играют такие факторы, как игровая деятельность, использование различных игровых материалов, а также решение задач, требующих пространственного представления и визуализации информации.

Исследования, проведенные под руководством Д. Б. Эльконина в 80-х годах 20 века, показали, что формирование образного мышления имеет большое значение для успешного обучения детей. Образное мышление позволяет ребенку видеть и анализировать конкретные объекты, явления и ситуации, а затем выстраивать план действий, опираясь на эти наблюдения. Такой подход позволяет ученику лучше учитывать специфические особенности каждой задачи или ситуации.

В то же время, если образное мышление полностью передается логическому мышлению, ученику становится сложно учитывать множество частных особенностей ситуации. Логическое мышление, по сравнению с наглядно-образным, обладает более абстрактными и обобщенными характеристиками. Это может привести к формализму мышления, когда ученик начинает решать задачи

исключительно на основе стандартных алгоритмов, не учитывая контекст и специфику задачи [Битянова, 2000].

Важным в развитии наглядно-образного мышления является процесс «децентрации», описанный Жаном Пиаже. Децентрация предполагает преодоление эгоцентризма и способность детей учиться занимать позицию и точку зрения других людей. Этот процесс позволяет ребенку более полно и глубоко анализировать информацию, учитывая не только свои собственные взгляды, но и различные точки зрения [Пиаже, 2020].

Наглядные модели позволяют ребенку увидеть и ощутить связи и отношения между объектами и явлениями внешнего мира, а также между различными аспектами деятельности и мыслительного процесса.

Овладение способами наглядного моделирования помогает развить у ребенка способность анализировать, сравнивать, сопоставлять, классифицировать и синтезировать информацию. Он начинает видеть общие закономерности, выстраивать последовательности, предсказывать результаты и делать выводы. В результате дети становятся более гибкими и творческими мыслителями, способными решать различные задачи и проблемы.

Наглядные модели также помогают формировать у ребенка внутренний план мыслительной деятельности – систему представлений и предположений, на основе которых ребенок планирует свои действия и прогнозирует результаты. Это позволяет ему более эффективно учиться, справляться с новыми задачами и

адаптироваться к изменяющейся ситуации. План наглядных представлений о действительности формируется в раннем детстве благодаря различным видам детской деятельности. Он является основой для развития способности действовать в плане образов (внутреннем плане) у человека. Известный российский психолог А. В. Запорожец описывает этот процесс, сравнивая его с «цокольным этажом» общего здания человеческого мышления. То есть, план наглядных представлений – это основной фундамент для дальнейшего развития мышления [Запорожец, 2000].

Результаты исследования.

Дети с задержкой психического развития могут иметь трудности в развитии мышления. Это проявляется в сложности понимания и использования логических операций, как, например, классификация, сравнение, анализ и синтез информации. Данная категория детей часто имеет ограниченные навыки решения проблем, адаптивного поведения и практической реализации своих мыслей. Эта особенность проявляется в медленности обработки информации, ограниченности восприятия и неполноценном понимании абстрактных понятий.

Т. В. Егорова, У. В. Ульянкова, Т. Д. Пускаева, В. И. Лубовской и другие считают, что отставание у детей, имеющих задержку психического развития, выражается в абсолютно всех составляющих мышления, а именно:

1. Дефицит мотивационного компонента проявляется в низкой по-

знавательной активности, когда ребенок избегает умственной нагрузки и может отказываться от выполнения заданий.

2. Нерациональность регуляционно-целевого компонента связана с отсутствием потребности в формулировании целей и планировании действий на основе проб и ошибок.

3. Несформированность операционного компонента выражается в отсутствии умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения. Наконец, нарушение динамических сторон мыслительных процессов отражается в затруднениях в переключении внимания, скорости мышления, гибкости и адаптивности в решении задач [Блинова, 2001].

Отсутствие способности задавать вопросы и находить самостоятельные пути разрешения проблемы у дошкольников с задержкой психического развития может говорить о том, что их мышление не так развито, как у детей без таких задержек. В отличие от нормы, эти дети не могут использовать модели, схемы и фиксированные эталонные образы, чтобы ориентироваться и устанавливать связи и отношения между объектами.

Все выделенные особенности отрицательно отражаются на развитии наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Данный вид мышления приводит в действие множество психических процессов детей, но при развитии этого вида мышления возникают трудности, так как у детей с задерж-

кой психического развития эти операции носят прерывистый и неактивный характер [Зайцев, 2000].

Наглядно-образное мышление – это тип мышления, при котором человек обрабатывает информацию визуально и использует образы и картинки для представления информации. Восприятие окружающей действительности через наглядно-образное мышление позволяет легче усваивать информацию, анализировать ее и принимать решения на основе визуальных данных. Они могут быстро увидеть связи и отношения между объектами, а также решать проблемы, используя визуальные модели и представления. У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития наблюдаются сложности в целенаправленном восприятии информации. Вследствие недостаточной сформированности процессов представлений наглядно-образное мышление таких детей может быть ограниченным и недостаточно развитым. Они могут испытывать затруднения в восприятии и понимании образов, не способны к абстрактному или аналитическому мышлению. Их способность к классификации, сравнению и обобщению может быть недостаточно развита. Также, их представления об объектах, явлениях и событиях могут быть фрагментированы и не полностью осознаны.

Восприятие образов играет важную роль в развитии наглядно-образного мышления у детей. Оно способствует улучшению памяти, развитию креативности и фантазии, а также развитию ассоциативного

мышления. Однако, у детей с задержкой психического развития этот процесс может быть нарушен или искажен. При этом результаты собственного наглядно-образного мышления также могут существенно отличаться от предполагаемого. Проведение коррекции процессов восприятия и представления помогает этим детям исправить искажения и улучшить качество и точность своего наглядно-образного мышления. Это позволяет им лучше понимать и интерпретировать образы, а также более точно и эффективно использовать свои навыки наглядно-образного мышления в повседневной жизни.

Наглядно-образное мышление отличается тем, что оно основано на конкретных образах, визуальных представлениях и сенсорных ощущениях. Дети сначала осваивают мир через зрительные, слуховые и тактильные впечатления, а затем начинают в процессе восприятия формировать образы в своей памяти.

Память играет важную роль в развитии наглядно-образного мышления, так как она позволяет сохранять и воспроизводить ранее увиденные и пережитые образы. Чем больше дети экспериментируют в своем воображении, восстанавливая образы из памяти и создавая новые комбинации, тем лучше они развивают свое наглядно-образное мышление.

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечается небольшой объем памяти, а также и пониженная устойчивость запоминания. В связи с этим вместе с развитием наглядно-образного мышления, необходимо

способствовать развитию всех видов и свойств памяти, в том числе стараться запечатлеть в памяти ребенка яркие образы, которые окружают [Левченко, 2005].

Трудности детей с задержкой психического развития в речи отражаются на их наглядно-образном мышлении. Из-за замедленности речи они могут испытывать сложности в передаче своих мыслей и представлений словами. Бедный словарный запас ограничивает их способность точно и подробно описывать и объяснять различные объекты и явления. Нарушения в лексико-грамматических категориях приводят к ошибкам в правильном использовании грамматических форм и правил согласования, что затрудняет понимание и коммуникацию с окружающими. Нарушенная связная речь делает высказывания детей неструктурированными и нецеленаправленными, что затрудняет передачу и усвоение информации.

Все эти проблемы в речи напрямую влияют на наглядно-образное мышление детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Они могут испытывать сложности в формировании и конкретизации образов-представлений, так как им трудно точно выразить свои мысли. Это может привести к ограниченности и поверхностности их мышления, а также затруднениям в умозаключениях и абстрактным рассуждениям.

По мнению некоторых педагогов, игровые приемы являются одним из способов развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой

психического развития. В игре дети активно взаимодействуют с окружающими предметами и ситуациями, что способствует усвоению новых знаний и развитию мыслительных процессов. Также игровые приемы повышают познавательную активность [Левченко, 2005].

Обсуждение результатов. В ходе изучения проблемы нами были выделены несколько методов, которые будут способствовать развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: дидактическая игра, рисование, конструирование.

В дошкольном возрасте игра является важной единицей в процессе развития ребенка. Она позволяет ему удовлетворить потребность в общении и социализации – в игре дети могут играть с другими сверстниками и взаимодействовать со взрослыми. Это помогает развить навыки коммуникации, учиться работать в группе и сотрудничать.

Кроме того, в дошкольном возрасте большое значение имеет дидактическая игра. В процессе дети активно учатся и развивают различные познавательные процессы. Игра способствует развитию наглядно-образного мышления, которое особенно важно для детей с задержкой психического развития.

Дидактические игры также помогают детям освоить различные навыки и умения, такие как счет, анализ, решение проблем, планирование и многое другое. Она развивает фантазию, творческое мышление и вооб-

ражение, дети узнают о мире и окружающей их действительности, обучаются новым понятиям и предметам.

З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова, А. И. Сорокина, А. К. Бондаренко, Л. А. Венгер предлагают использовать дидактическую игру как игровой метод обучения детей, в котором развиваются все психические процессы [Богуславская, 1991; Смирнова, 1991; Бондаренко, 1983; Венгер, 1987; Сорокина, 1982]. Авторы предлагают использовать во взаимодействии различные виды дидактических игр: игры с предметами (игрушками, природным материалом); настольно-печатные, словесные игры.

Главная цель дидактических игр – это создание условий для активной деятельности детей, включение их в процесс обучения и способствование развитию их мышления. Важно, чтобы игры были интересными и увлекательными для детей, чтобы они с радостью участвовали в них и получали удовольствие от обучения.

В старшем дошкольном возрасте важно использовать игры и задания, которые помогут развить у детей умение группировать предметы не только по их качественным признакам, но и по их назначению. Например, можно использовать на занятии игру, в которой дети должны будут собрать группы предметов, используемых для разных видов деятельности, например, кухонные принадлежности, инструменты, игрушки и т. д. При этом, ребенку нужно научить давать обобщающее название каждой группе предметов.

Также на этом возрастном этапе важно развивать у детей умение классифицировать объекты по возрастанию и убыванию степени проявления определенного параметра. Например, можно попросить ребенка расположить предметы по размеру (от маленького к большому или наоборот), по цвету (от светлого к темному или наоборот) или по другим характеристикам. Это позволит детям научиться упорядочивать и сравнивать предметы на основе их свойств и развивать способность видеть разницу в качестве и количестве.

Игры и задания, направленные на развитие группировки предметов и классификации объектов, помогут детям с задержкой психического развития развить наглядно-образное мышление и способность абстрагироваться от конкретной ситуации для более общего понимания мира вокруг них.

При подборе дидактических игр к занятиям, необходимо учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Если такая игра не будет соответствовать данным особенностям, то будет отсутствовать положительная динамика в развитии ребенка [Поддубная, 2020].

Как было указано ранее, одним из видов дидактических игр являются игры с предметами. Они учат детей сравнивать и сортировать объекты по различным признакам, различать цвета, формы и размеры. В результате игр с предметами дети развивают навыки классификации, а также учатся сочетать и комбинировать различные элементы, строить

композиции и создавать новые предметы из доступных материалов.

Настольно-печатные игры помогают дошкольнику развивать внимание, память, логическое мышление, умение решать проблемы и принимать решения. Играя в пары картинок или лото, ребенок учится узнавать и классифицировать объекты, различать их по признакам. Домино и паззлы помогают развивать моторику рук и координацию движений. Складные геометрические фигуры и игры-лабиринты способствуют развитию пространственного мышления и умению планировать свои действия. Все эти игры также способствуют развитию социальных навыков, так как дети играют в них вместе, учатся соревноваться или сотрудничать друг с другом.

Словесные игры – игры, которые помогают развивать когнитивные навыки и умения коммуникации у игроков. Они могут включать в себя загадки, шарады, ассоциации и другие задания, в которых игрокам необходимо использовать свою речь для решения задач или передачи информации. Словесные игры также способствуют развитию логического мышления и творческого подхода к решению задач.

Проведение дидактических игр включает следующие этапы:

1. Необходимо познакомить детей с содержанием игры, с используемым в ней дидактическим материалом (предметы, иллюстрации, беседа и т. д.).

2. Педагог объясняет ход и правила самой игры, при этом необходимо четко выполнять её правила.

3. Далее необходимо показать игровые действия, которые нужно совершать во время игры.

4. Педагог должен определить свою роль в игре: участие в качестве игрока, наблюдающего или ведущего (педагог направляет действия играющих советом, вопросом, напоминанием).

5. После проигрывания идет подведение итогов – ответственный момент в руководстве. По результатам игры можно судить об ее эффективности, о том, будет ли она использована в дальнейшем детьми в самостоятельной игровой деятельности [Савицкая, 2020].

Метод конструирования способствует развитию фантазии, воображения и творческого мышления у детей. Они могут самостоятельно создавать и воплощать свои идеи в реальность, экспериментировать с разными формами, цветами и текстурами материалов.

Кроме того, конструирование помогает развивать пространственное мышление, логическое мышление и умение решать проблемы. В процессе создания построек и поделок, дети учатся анализировать и оценивать свои действия, предвидеть их результаты и корректировать свои действия при необходимости.

Важной особенностью конструирования является возможность сочетания различных предметов и материалов. Это позволяет детям не только развивать свое воображение, но и улучшать моторику рук, координацию движений, усидчивость и терпение.

Конструирование также способствует социальному развитию детей, так как они могут работать в команде, сотрудничать, обсуждать свои идеи и решать проблемы вместе. Это помогает развивать навыки коммуникации, уважения к мнению других и умение работать в коллективе.

В целом, конструирование является одним из важных методов развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Оно помогает им развивать не только когнитивные навыки, но и творческий потенциал, самостоятельность и уверенность в своих силах.

Конструктивная деятельность является процессом, в котором осуществляется разработка, проектирование и создание новых объектов, систем или устройств, обладающих определенными функциональными характеристиками. Она охватывает все этапы процесса создания, начиная с постановки задачи и заканчивая контролем и испытаниями готового продукта [Шпиняк, 2018].

Основные направления работы по развитию наглядно-образного мышления с использованием метода конструирования заключаются в следующем:

На пропедевтическом этапе воспитания и обучения детей активно развивается и обогащается их сенсорный опыт. Это означает, что дети получают возможность познавать и изучать мир через все органы чувств – зрение, слух, обоняние, осязание и вкус. Через сенсорное воспитание они учатся распознавать и оценивать различные объекты и явления, а

также развивают свою координацию и моторику.

Одновременно на этом этапе дети начинают осваивать операционально-технические навыки конструирования. Это включает в себя такие умения, как собирать, соединять, разбирать различные предметы и материалы. Дети учатся использовать инструменты и разнообразные материалы для создания своих собственных конструкций. Пропедевтический этап формирует у них базовые навыки и знания, которые в последующем будут использоваться и развиваться в более продвинутых областях.

Сенсорное воспитание влияет на развитие основных психических процессов ребенка. Оно накладывает отпечаток на внимание, память, сферы образов-представлений, мышление, речь и воображение. Сенсорное воспитание также является ключевой предпосылкой для развития всех видов деятельности детей [Екжанова, 2005; Стребелева, 2005].

Пропедевтический этап предполагает:

- закрепление знаний о форме, величине;
- развитие пространственных представлений;
- закрепление умения выполнять упражнения по непредметному конструированию по образцу.

2. Основной этап. На основном этапе реализуется механизм конструктивной деятельности:

- обучение умению конструирования по образцу и модели;
- обучение умению конструирования по графическому образцу;

– обучение умению работать со сборно-разборной игрушкой;

– обучение умению конструирования по заданным условиям.

3. Заключительный этап. Этот этап представляет собой сюжетное конструирование с использованием Lego-деталей и может принести оригинальность и творческую задрность в процесс создания. Включение нетрадиционных материалов, таких как Lego, позволит добавить разнообразие и нестандартные решения в желаемый продукт.

Игра с конструкторами является отличным способом развития у детей наглядно-образного мышления, воображения, творческого потенциала и умения решать проблемы. Конструирование стимулирует ребенка к анализу, планированию последовательности действий. Он должен выбрать подходящие детали, собрать их по определенным правилам и создать свою собственную постройку.

Важным аспектом конструирования в игре является использование ранее накопленного опыта. Дети могут применять знания и навыки, полученные в предыдущих играх, чтобы создавать более сложные и уникальные постройки.

Модельное конструирование – это метод, к которому проявляют наибольший интерес. Он помогает развивать у детей наглядно-образное мышление, творческое и логическое мышление, а также усидчивость и умение принимать решения. Дети самостоятельно изучают образец и определяют, какие детали им понадобятся для его повторения. Процесс

конструирования требует от них активного мышления и анализа, а также способность к использованию различных стратегий и подходов. В то же время, модель-образец не указывает на единственное правильное решение, поэтому дети могут искать и находить различные способы выполнения задачи. Такой подход стимулирует их креативность и самостоятельность.

Он используется для развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Он основан на предъявлении ребенку моделей-образцов, которые заклеены плотной белой бумагой. Перед тем как начать строить, ребенок должен самостоятельно изучить представленный образец, подобрать подходящие детали и принять решение о способе решения задачи. Модель-образец предлагает ребенку точную задачу, но не указывает на конкретный способ ее решения. Этот метод способствует развитию наблюдательности, логического мышления и творческого потенциала у детей с задержкой психического развития.

Конструирование из природных материалов, таких как ветки, листья, камни и т. д., выступает полезным средством развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития. В данном случае, детям предлагается создать различные постройки, используя доступные им природные материалы.

Этот метод конструирования позволяет детям использовать свою фантазию и творческое мышление

для создания предметов, которые отвечают заданным условиям. Например, детям можно предложить постройку, которая будет служить укрытием для насекомых или постройку, которая сможет противостоять ветру или дождю.

В процессе такого конструирования, дети учатся анализировать условия и требования задачи, рассматривать доступные им материалы, определять, какие детали нужно использовать и в каком порядке их соединять, чтобы достичь желаемого результата.

Конструирование из природных материалов также способствует развитию у детей моторики, представления о пространстве и логического мышления. Они учатся планировать свои действия, прогнозировать результаты и делать выводы из своих наблюдений и опыта.

Таким образом, метод конструирования по условиям и использование природных материалов является эффективным инструментом развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития.

Благоприятный эмоциональный настрой детей во время создания игрушек играет важную роль в их общем развитии. Радость и удовольствие, которые они получают от общения во время практической деятельности и от создания красивых игрушек, помогают им развивать свои творческие способности и фантазию [Чибизова, 2020].

Таким образом, конструирование играет важную роль в формировании у ребенка наглядно-образного

мышления, представления о целостности предмета, а также развитии мотивации к достижению целей и победе. Эти навыки и качества будут полезны ребенку при поступлении в школу и в дальнейшей учебе.

Рисование тоже играет важную роль в развитии наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Через изобразительную деятельность дети создают реальные продукты – рисунки, которые помогают им воплотить свои представления о предметах, явлениях и ситуациях. Рисование развивает органы чувств и особенно зрительное восприятие. Оно основано на развитии мышления, умениях наблюдать, анализировать, запоминать, а также воспитывает воображение. Рисование помогает детям лучше познать окружающий мир и способствует их развитию в целостную и гармонически развитую личность. Через рисование ребенок воспринимает и отражает свое отношение к окружающему.

Сюжетное рисование играет особую роль в развитии наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Во время этой деятельности, детям необходимо производить различные интеллектуальные операции, такие как осмысливание структуры объекта, намечание последовательности выполнения рисунка, сопоставление его частей и т. д.

Осмысливание структуры наглядно воспринимаемого объекта означает, что ребенок анализирует его основные элементы и отношения

между ними. Это помогает ему уловить главные аспекты объекта и передать их на бумагу. Например, если ребенок рисует дерево, ему придется задуматься о самом дереве, его стволе, ветвях и листве. Он должен определить, какие детали наиболее важны для передачи общего образа объекта.

Намечание последовательности выполнения рисунка с объектом требует от ребенка планирования и организации своих действий. Он должен решить, с чего начать и каким образом продолжить рисунок, чтобы в конечном итоге получился полноценный образ объекта. Например, если ребенок рисует картину с пейзажем, он может сначала нарисовать небо, затем землю, а затем добавить детали, такие как деревья или дома.

Сопоставление частей рисунка между собой означает анализ и сравнение различных элементов рисунка. Ребенок должен понять, как каждая часть соотносится с другими частями и как они влияют на общий образ. Например, если ребенок рисует человека, он должен учесть пропорции тела, соотношения между головой, туловищем и конечностями.

Сюжетное рисование помогает развить различные аспекты наглядно-образного мышления у детей. Оно требует от них активного участия в процессе создания образа на бумаге, а также способствует развитию воображения, креативности и аналитических навыков.

Сюжетное рисование имеет большое значение для развития ребенка. Оно помогает развить его творческий потенциал, воображение

и навыки визуализации. Через сюжетное рисование ребенок может передать свои эмоции, мысли и впечатления, что помогает ему лучше понять окружающий мир и себя.

Содержание сюжетного рисования может быть разнообразным – ребенок может изображать сказочных персонажей, животных, людей, предметы, природу и многое другое. Важно, чтобы рисунок имел какое-то сюжетное сочетание элементов, чтобы была видна их взаимосвязь и отношения [Фролов, 2014].

Работа с детьми по сюжетному рисованию выстраивается по двум направлениям:

Первое – это обогащение детей яркими впечатлениями об окружающем мире социальных и природных явлений. Такая деятельность стимулирует развитие у детей наблюдательность и умение видеть, анализировать и оценивать окружающий мир. Они научатся замечать и оценивать выразительность формы, пропорции и цвета предметов, а также их взаимосвязь и сочетания. Это позволит им лучше понимать и апперципировать искусство, архитектуру, природные явления и социальные процессы. Они смогут лучше оценивать и воспринимать красоту окружающего мира.

Второе – помощь детям в осмыслении средств графического изображения сюжета, в установлении связи между представлениями и способами изображения.

Заключение. Таким образом, с помощью вышеописанных методов дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будут обучаться основным навыкам

анализа и синтеза информации, умению решать проблемные ситуации и применять полученные знания на практике. Это поможет им развивать критическое мышление, способность к абстрагированию и обобщению. Систематические занятия и работа педагога помогут детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития развить свое наглядно-образное мышление и улучшить свои познавательные способности. Они смогут лучше ориентироваться в окружающем мире, анализировать информацию и находить решение сложных задач.

Наглядно-образное мышление – это способ мыслительной деятельности, при котором основной акцент делается на восприятии и представлении объектов, явлений и процессов с помощью образов, и изображений. Важную роль здесь играют зрительные образы, формы, цвета, пространственные отношения.

Развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития может быть достигнуто через использование различных методов и приемов работы с детьми: дидактические игры, конструирование, рисование. Это поможет развить у детей наглядно-образное мышление, освоить новые понятия и умения, а также повысить уровень их интеллектуальных возможностей и психических процессов в целом.

Список литературы

1. Битянова, М. Т. Диагностика дошкольной зрелости / М. Т. Битянова. – Текст : непосредственный // Школьный психолог. – 2000. – № 30. – С. 672.
2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. Пособие / Л. Н. Блинова. – Москва : Издательство НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с. – Текст : непосредственный.
3. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – Москва : Просвещение. 1991. – 207 с. – Текст : непосредственный.
4. Бондаренко, А. К. Воспитание детей в игре / А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. – Москва : Просвещение, 1983. – 192 с. – Текст : непосредственный.
5. Венгер, Л. А. Воспитание и обучение детей шестого года жизни / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1987. – 144 с. – Текст : непосредственный.
6. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2005. – 272 с. – Текст : непосредственный.
7. Зайцев, Д. В. Дошкольная коррекционная педагогика / Д. В. Зайцев. – Саратов, 2000. – 40 с. – Текст : непосредственный.

8. Запорожец, А. В. Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста / А. В. Запорожец, Т. А. Маркова. – Москва : Просвещение, 2012. – 55 с. – Текст : непосредственный.
9. Левченко, Н. Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – Москва : Коррекционная педагогика, 2005. – 160 с. – Текст : непосредственный.
10. Макарова, К. В. Психология человека: учебное пособие. – Москва : Прометей, 2023. – 160 с. – Текст : непосредственный.
11. Карпов, Л. В. Общая психология: Учебник /Л. В. Карпов. – Москва : Гардарики, 2005. — 232 с. – Текст : непосредственный.
12. Петровский, А. В. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский. – Москва : Просвещение, 1976. – 479 с. – Текст : непосредственный.
13. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка. – Москва : Издательство АСТ, 2020. – 352 с. – Текст : непосредственный.
14. Поддубная, Т. А. Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления детей / Т. А. Поддубная. – Текст : непосредственный // Трибуна ученого. – 2020. – № 6. – С. 808–813.
15. Савицкая, М. С. Воспитание и обучение старших дошкольников посредством дидактической игры / М. С. Савицкая, И. П. Щербинина, С. В. Долуденко. – Текст : непосредственный // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. – 2020. – С. 238–242.
16. Свиляр А. Особенности наглядно-образного мышления слабослышащих детей старшего дошкольного возраста / А. Свиляр. – Текст : непосредственный // Сборник научных трудов. – 2010. – С. 167–172.
17. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду: (Ст. группы) / А. И. Сорокина. – Москва : Просвещение, 1982. – 96 с. – Текст : непосредственный.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Текст : электронный. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd/.
19. Фролов, А. А. Развитие познавательной активности у дошкольников / А. Фролов. – Москва : Педагогика, 2014. – Т. 4. – С. 400. – Текст : непосредственный.
20. Чибизова, К. И. Конструирование из природного материала как средство формирования наглядно-образного мышления дошкольников с ЗПР / К. И. Чибизова. – Текст : непосредственный // Научные перспективы XXI века. – 2020. – С. 251–256.
21. Шпиняк, Е. С. Конструирование как развитие наглядно-образного мышления дошкольников / Е. С. Шпиняк. – Текст : непосредственный // Современные исследования. – 2018. – № 6 (10). – С. 80–82.
22. Якиманская, И. С. Психология и педагогика / И. С. Якиманская, О. С. Карымова, Е. А. Трифонова, Т. А. Ульчева – Учебное пособие. – Оренбург: Изд-во Руссервис, 2008. – 178 с. – Текст : непосредственный.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

372.881.111.1

Ю. З. Хлютова, О. В. Кирюшина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье изучаются возможности использования различных технологий искусственного интеллекта в практике обучения иностранному языку. Отмечены достоинства и недостатки использования данных технологий в образовании, а именно – в условиях средней общеобразовательной школы. Рассмотрены существующие на сегодняшний день ресурсы, использующие технологии искусственного интеллекта, которые могут быть использованы с целью изучения иностранного языка и повышения уровня владения иностранным языком. Более подробно в статье рассмотрен чат-бот ChatGPT, разработанный на основе технологий искусственного интеллекта, изучен его потенциал для повышения эффективности преподавания иностранного языка в условиях средней школы за счет усиления интерактивности и индивидуализации учебного процесса.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, чат-бот, ChatGPT.

Yu. Z. Khlyutova, O. V. Kiryushina

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A PUBLIC SCHOOL

Abstract. This article examines the possibilities of using various artificial intelligence technologies in the practice of teaching a foreign language. The advantages and disadvantages of using these technologies in education are noted, namely in the conditions of a secondary school. The existing resources using artificial intelligence technologies that can be used to study a foreign language and improve the level of proficiency in a foreign language are considered. The article examines in more detail the ChatGPT chatbot, developed on the basis of artificial intelligence technologies, and examines its potential for increasing the effectiveness of teaching a foreign language in a secondary school by increasing interactivity and individualizing the educational process.

Keywords: artificial intelligence, neural network, chatbot, ChatGPT.

Введение. Значительный технологический прогресс последних лет поменял ценности, уклад жизни, поведение человека. Дистанционное обучение, цифровые образовательные платформы стали привычными. Стало возможным получение образования в полностью дистанционном формате. В Российской Федерации действует национальная программа «Цифровая экономика РФ». В этой программе, среди прочих пунктов, уделяется большое внимание и сфере образования как источнику квалифицированных кадров для цифровой экономики. При этом развитие технологий искусственного интеллекта является частью национальной программы «Цифровая экономика РФ» [Указ 10.10.2019 № 490].

Искусственный интеллект стабильно используется в электронной коммерции, маркетинге, производстве и разных видах промышленности, call-центрах, службе поддержки и т. д. В настоящее время он все чаще используется и в обучении, в том числе в изучении иностранных языков. В российских школах эта технология уже используется для выявления нарушений на ЕГЭ по камерам. Таким образом, цифровые технологии, в том числе и искусственный интеллект, быстро стали неотъемлемой частью нашей жизни.

Несмотря на обилие технологий искусственного интеллекта в разных сферах непосредственно в общеобразовательной школе мы с ним не сталкиваемся. Именно в связи с этим фактом в нашем исследовании мы поставили вопрос о возможностях применения технологии искусствен-

ного интеллекта в обучении иностранному языку в условиях общеобразовательной школы.

С одной стороны, использование искусственного интеллекта в качестве инструмента обучения является мало исследованным, возможности и эффективность использования его в условиях школы пока не определены. Применение этой технологии в процессе обучения еще не имеет под собой ни теоретической, ни практической методологической базы. Нет единой разработанной системы контроля и оценивания при работе с искусственным интеллектом. Нет системных долгосрочных исследований применения искусственного интеллекта в обучении. Использование технологии искусственного интеллекта в сфере образования является пока спорадическим, во многом зависит от инициативы отдельного учителя, а также технической оснащенности школы. Остается мало исследованным и отношение к искусственному интеллекту со стороны обучающихся, их законных представителей, преподавателей. Неизвестны долгосрочные последствия взаимодействия между человеком и искусственным интеллектом.

С другой стороны, предполагается, что искусственный интеллект сможет стать еще одним инструментом в образовательном процессе, высвобождающим время для координации учебной деятельности и наставничества обучающихся. Технология поможет анализировать данные, полученные в процессе обучения, обеспечит оперативную обратную связь с учениками. В свою очередь, обучающиеся получат возможность ставить

собственные цели и следовать индивидуальной образовательной программе. Еще одно преимущество, которое имеет использование технологии искусственного интеллекта для изучения иностранного языка – преодоление языкового барьера у обучающихся, который часто мешает успешной коммуникации. В будущем значение искусственного интеллекта будет только расти, соответственно, возникает необходимость тщательного исследования возможностей его применения в образовании, особенно в сфере изучения иностранных языков.

Материалы и методы. В рамках данного исследования был проведен теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы по педагогике, методике преподавания иностранных языков, лингвистике; осуществлен анализ профессиональной деятельности педагогов; использовались методы моделирования, сравнения, анализа и синтеза, описания.

Эмпирическое исследование проводилось в 7-х классах МБОУ «Юшалинская СОШ № 25» Свердловской области, Тугулымского городского округа в ноябре – декабре 2023 г. Главной его целью было выявление возможности использования технологии искусственного интеллекта в условиях общеобразовательной школы. В ходе исследования использовались бесплатные версии ChatGPT и других приложений и сайтов, использующих технологии искусственного интеллекта.

Результаты исследования. Термин «искусственный интеллект»

впервые был введен Джоном Маккарти в 1956 году на конференции в Дартмутском колледже в США. Однако, ввиду сложности самой технологии, ее постоянного развития и изменения, а также ее междисциплинарной природы, точного определения пока не существует.

«Искусственный интеллект – это область информатики, которая занимается разработкой интеллектуальных компьютерных систем, то есть систем, обладающих возможностями, которые мы традиционно связываем с человеческим разумом: понимание языка, обучение, способность рассуждать, решать проблемы и т. д.» [Струнин, 2023].

Искусственный интеллект может решать некоторые задачи так, как это делал бы размышляющий над их решением человек. Основные свойства искусственного интеллекта – это понимание языка, обучение и способность мыслить и действовать. Таким образом, искусственный интеллект может выполнять интеллектуальную работу, которой в прошлом могли заниматься только люди.

В настоящее время различают сильный (универсальный) и слабый (прикладной) искусственный интеллект. Для работы в школе может использоваться прикладной искусственный интеллект, так как универсальный пока является гипотетической и еще не донца разработанной технологии [Серль, 1990].

В преподавании и изучении иностранных языков искусственный интеллект является частью эволюции использования компьютерных технологий в языковых классах. Эти практика началась примерно в 1960-х гг.

и привела к появлению машинного обучения.

Для работы с языковым материалом используется особое направление искусственного интеллекта – обработка естественного языка. Она включает в себя использование алгоритмов для анализа и интерпретации человеческого языка (письменной и устной речи) [Кравцова, 2023].

В настоящее время существует огромное количество ресурсов, использующих технологии искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам. Наиболее популярными являются следующие:

1. *Duolingo* и *Babbel* – популярные приложения для изучения языков, которые используют алгоритмы искусственного интеллекта для анализа прогресса в обучении и предоставления отзывов и упражнений, адаптированных к конкретным потребностям.

2. *Speechling* и *Pimsleur* – технология распознавания речи, которая может помочь улучшить произношение и разговорные навыки.

3. *Google Translate*, *Яндекс переводчик* – онлайн переводчики. Инструменты языкового перевода на базе искусственного интеллекта, такие как *Google Translate*, помогают понять английский текст и речь на родном языке. Сервис способен распознавать текст даже в форматах pdf и фотографии. Это может быть особенно полезно на начальных этапах освоения языка и знакомства с базовой лексикой, грамматикой и произношением отдельных слов и фраз.

4. *Replika*, *OpenAI на ChatGPT*, *Deepenglish.com* – чат-боты. Чат-боты могут обеспечить разговорную

практику для изучающих английский язык. Чат-боты, такие как *Replika*, могут общаться, как живой человек, даже шутить. Этот чат способен подстраиваться под уровень языка, но требует сопровождения взрослого человека. Если есть необходимость отработать тематические диалоги, *Deepenglish* – бесплатный незаменимый ресурс для отработки типовых диалогов, которые есть в школьной программе. Недостаток этого чат-бота на данном этапе – неспособность подстраиваться под уровень владения языком.

5. *Quillbot*, *Grammarly*, *Languagetool*, *Reverso* – приложения для отработки навыков письма. Данные приложения помогают не только улучшить навыки письма, но и исправить грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки при написании эссе, электронных писем или других видов письменной коммуникации.

Grammarly – до недавнего времени полезный ресурс с удобным интерфейсом. Ресурс анализирует риторическое позиционирование текста, основываясь на встроенной базе контекстных предложений, позволяя менять орфографию и пунктуацию в зависимости от контекста и стиля текста. Из доступных в настоящее время ресурсов – *Quillbot* – по функционалу и интерфейсу похож на *Grammarly*. Из опыта использования при переписке с носителями английского языка, а также подготовки к экзаменам, можно отметить, что *Grammarly* хорошо помогает со стилистикой, пунктуацией и орфограммами, не только исправляя ошибки, но и объясняя их, предлагает синонимы.

6. *Quizlet* – пополнение словарного запаса. Словарные приложения, такие как *Quizlet*, могут помочь расширить словарный запас английского языка с помощью карточек, викторин и игр, позволяющих запоминать новые слова и фразы. Приложение платное.

8. *Twee* – полезный ресурс для учителей и преподавателей. После несложной регистрации можно быстро создавать разные упражнения, в том числе из видео и аудио файлов.

7. *Tandem* – это мобильное приложение для языкового обмена подбирает носителя английского языка для разговорной практики. Эти приложения используют алгоритмы искусственного интеллекта, чтобы подобрать совместимых партнеров на основе интересов и целей изучения языка.

8. *ELSA* – приложение, улучшающее произношение, предоставляет информацию об акценте и интонации говорящего. Это приложение использует алгоритмы искусственного интеллекта для анализа речевых паттернов и предоставления персонализированной обратной связи и упражнений для достижения идеального произношения.

9. *ReadTheory* – отличный ресурс для отработки умений чтения, предоставляет специальные небольшие тексты для чтения и тесты для проверки понимания. Это приложение использует алгоритмы искусственного интеллекта для подбора определённого уровня сложности материала для чтения. Это приложение похоже на *УЧИ.ру*, но регистрация на нем не очень удобная, и приложение

обладает большим количеством платных опций.

10. *Dailydictation.com* – тренирует навыки аудирования и письма.

Кроме некоторых распространённых платформ и приложений, которые можно задействовать в процессе обучения в школе, чат-бот может стать еще одним важным инструментом повышения качества преподавания английского языка.

В конце 2022 года всеобщее внимание привлек чат-бот *Chat GPT* (Generative Pre-Trained Transformer), основанный на искусственном интеллекте. *Chat GPT* – это система обработки естественного языка (NLP), разработанная компанией Open AI, которая взаимодействует с собеседником реалистичным образом и даже «отвечает на последующие вопросы, признает свои ошибки, оспаривает неверные предпосылки и отклоняет неподходящие запросы» [Кравцова, 2023]. Основной функцией принято считать имитацию человеческой речи, однако его возможности гораздо шире, он может буквально создавать новые осмысленные тексты, такие как стихотворения, рассказы или романы, демонстрируя оригинальность в пределах своих возможностей.

Одно из наиболее известных определений *Chat GPT* принадлежит Г. Торпу: «*Chat GPT* – это программа, которая автоматически генерирует текст или изображение на основе поступающих текстовых запросов» [Thorp, 2023; Сысоев, 2023]. Именно от точности запросов зависит содержание, объем и содержательная глубина ответов *Chat GPT* и их соответствие поставленной задаче.

Использование Chat GPT в изучении иностранных языков имеет ряд преимуществ:

– чат-поддержка: Chat GPT предлагает аутентичное общение на иностранном языке. Это позволяет пользователям упражняться в разговорной практике в реальном времени и получать немедленные ответы;

– корректировка ошибок: Chat GPT способен автоматически исправлять грамматические и орфографические ошибки в тексте пользователя. Это помогает пользователям улучшать свои навыки письма и избегать часто повторяющихся ошибок;

– поддержка иностранного языка: Chat GPT обладает способностью работы с разными языками, что позволяет пользователям изучать практически любой иностранный язык. Пользователи могут задавать вопросы, просить объяснений и получать помощь на своем родном языке, что упрощает процесс изучения;

– улучшение навыков понимания: Chat GPT может помочь пользователям развивать навыки понимания иностранной речи. Он анализирует вводимый текст и предлагает правильные варианты перевода или объясняет непонятные выражения и идиомы, что помогает пользователям расширить свой словарный запас и улучшить понимание речи на иностранном языке [Жукова, Булах, Чумаков, 2020].

Об использовании чат-ботов массово заговорили сравнительно недавно, хотя сама технология насчитывает уже более полувека. Алан Тьюринг в научной статье «Машины

и интеллект» еще в 1950 году предположил, что машина способна думать и говорить, как человек [Паламарчук, 2021]. С тех пор технологии развивались и совершенствовались. Несмотря на значительный прогресс, нейросети и технология Chat GPT еще находятся в начале своего пути. Искусственный интеллект по-прежнему не автономен, выполняет только строго запрограммированные функции и команды. Наряду с преимуществами, Chat GPT имеет и ряд недостатков: для нейросети характерна ограниченность эмоционального интеллекта, и, как следствие, затруднения в определении эмоционального и культурного контекста. Частое использование результатов работы нейросетей может ограничить и подавить творческое мышление у обучающихся. Кроме того, после обновления нейросети в 2023 году наблюдаются ошибки и неточности в ответах на запросы, которые объясняются феноменом «дрейф» – ухудшение работы одних систем, за счет улучшения других [Chen].

Обсуждение результатов. Свойства Chat GPT позволяют интегрировать искусственный интеллект в образовательный процесс в условиях общеобразовательной школы. Технология искусственного интеллекта может быть использована как для составления упражнений в помощь учителю, так и для работы с учениками для усиления интерактивности, а также объема и качества речевой практики, аналогичной разговору с носителем языка.

Для этого есть следующие конкретные возможности:

1. Персональный наставник

Выберите тему изучения и попросите чат-бот быть вашим наставником и отвечать на вопросы, объяснять правила и исправлять ошибки.

Пример: *Объясни мне, какую грамматическую конструкцию нужно использовать в английском языке, чтобы рассказать о своих планах на выходные и выведи список слов, связанных с темой «Рыбалка».*

2. Справочник

Чат-бот быстро составляет подборки слов по темам и уровням с синонимами и определениями.

3. Собеседник Этот способ обучения позволяет не только задавать вопросы, но и имитировать реальные диалоги.

Пример: *Помоги мне с практикой диалогической речи на английском языке. Представим, что мы только познакомились. Начни разговор и ожидай моих ответов.*

4. Исправление ошибок

Дополним предыдущий запрос.

Пример: *Помоги мне с практикой диалогической речи на английском языке. Представим, что мы только познакомились. Начни разговор и ожидай моих ответов. Исправляй мои ошибки и показывай правило, которое объясняет причину ошибки.*

5. Составление упражнений

Всю монотонную кропотливую работу по составлению индивидуальных упражнений можно делегировать искусственному интеллекту.

Пример: *Составь тест по теме Present Simple vs Present Continuous. Составь пять вопросов с множественным выбором с тремя вариантами ответов и три предложения на раскрытие скобок.*

6. Генерация текста по заданной тематике, уровню и грамматическим параметрам. Для закрепления языковых навыков часто недостаточно текста учебника. В зависимости от учебника в некоторых утвержденных УМК часто встречается несоответствие теме или актуальному грамматическому материалу. Искусственный интеллект создает логически выстроенные тексты подходящие по уровню владения языком, на основе которых можно создать разные задания на отработку лексических и грамматических единиц. На основании этих текстов с помощью искусственного интеллекта можно создать ряд упражнений.

Еще важно отметить, что имеющиеся в школе учебники не могут покрыть все потребности в упражнениях для отработки языковых явлений – их либо недостаточно, либо нет совсем. В Юшалинской средней общеобразовательной школе используется учебник Spotlight. Несмотря на то, что этот учебник утвержден в федеральном перечне, он обладает рядом недостатков, выявленных в процессе обучения: структура учебника, тексты и диалоги не всегда соответствуют уровню и теме, объем упражнений недостаточен для формирования языкового навыка. Из-за этого возникает необходимость постоянно искать дополнительные материалы для отработки грамматических явлений. Рабочие тетради по иностранному языку закупаются только в начальном звене, даже при наличии рабочих тетрадей, школьники активно пользуются ГДЗ, что негативно сказывается на учебном про-

цессе и получаемом результате. Искусственный интеллект, на наш взгляд, позволяет создавать единичное задание, готового решения на которое нигде нет. Таким образом, технология искусственного интеллекта обладает более широкими возможностями, чем обычный учебник, к которому у многих работающих учителей существует множество претензий.

Еще один пример технологии, которую тоже можно использовать с учениками на уроке иностранного языка – организация беседы с искусственным интеллектом. Например, задать тему разговора с чатом и определить количество предложений, которые необходимо использовать в диалоге. Задача учителя на таком уроке – ассистировать ученикам, если у них возникают трудности. Чат-бот в данном случае имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционной работой над диалогической речью обучающихся. В рамках обычного урока прослушать все диалоги практически невозможно, особенно, если в диалоге участвуют дети с низким уровнем языковой подготовки. Большинство детей, не участвующих в диалоге, как правило, бездействуют или принимают минимальное участие в работе. При отработке диалога с машиной каждый ученик задействован, переписка с искусственным интеллектом сохраняется, и учитель может проанализировать и оценить работу ученика в любое время. Это же задание можно давать дистанционно, с последующей отправкой скриншота разговора.

Возможность внедрения искусственного интеллекта в учебный про-

цесс позволяет осуществить деятельностный подход и самоанализ, что помогает детям улучшить языковые навыки. Одним из видов работ является анализ с помощью искусственного интеллекта ошибок в составленном эссе или диалоге и объяснение этих ошибок. Исправления при этом можно записать в тетрадь. Этот вид работы позволяет ученикам самостоятельно готовиться к письменной части итоговой аттестации по иностранному языку.

Не следует забывать и про психологический аспект такого общения. Согласно исследованиям, человек склонен больше доверять машине, испытывать гораздо меньший стресс при общении с ней, чем с живым человеком. Искусственный интеллект будет терпеливо ждать ответа, что очень важно для слабоуспевающих учеников.

В ходе исследования некоторых возможностей искусственного интеллекта в условиях Юшалинской средней общеобразовательной школы № 25 были использованы следующие решения: создание с помощью Chat GPT тематических текстов и грамматических упражнений на основе созданных текстов, создание текстов и упражнений на основе видео, отработка диалогов по заданным темам с помощью электронных платформ. В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. Увеличение в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой узнавания слова на 2%, соотнесение формы слова со значением – на 3%, использование слова в контексте – на 5%, использование

верной грамматической формы в словосочетании – на 15%.

2. В ходе работы наблюдался повышенный интерес к заданиям, созданным с помощью искусственного интеллекта. Доступность заданий высоко оценили 72% учеников. Соответствие теме – 89% учеников.

3. При составлении работ с помощью искусственного интеллекта была выявлена одна ошибка в содержательной части задания и два случая несоответствия уровня языковой подготовки учеников и заданий, созданных искусственным интеллектом.

Таким образом, в ходе исследования выявились реальные возможности интеграции технологии искусственного интеллекта, таких как Chat GPT и других платформ, использующих технологию обработки естественного языка, в учебный процесс для повышения эффективности обучения иностранному языку в условиях общеобразовательной школы. Следует отметить высокий уровень индивидуализации и интерактивности конструируемых с помощью искусственного интеллекта заданий.

Заключение. В рамках данного исследования были изучены потенциальные возможности использования искусственного интеллекта для эффективного и интерактивного подхода в обучении иностранному языку, что позволяет пользователям получать мгновенную обратную связь, исправлять ошибки и улучшать навыки как в письменной, так и устной речи. Это отличный инструмент в том числе для самостоятель-

ного изучения языков и совершенствования уровня владения иностранным языком.

Однако, несмотря на перспективность и революционность этого инструмента, для нормального обучения и воспитания детей необходим человек. По-прежнему необходим контроль созданных заданий со стороны учителя на соответствие теме и уровню языковой подготовки учеников. Не вызывает сомнений то, что технология искусственного интеллекта будет только развиваться и дальше проникать в нашу жизнь. Результаты нашего исследования демонстрируют наличие потенциала, оправдывающего использование технологий искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в условиях общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Булах, К. В., Жукова, Н. Н. Чумак, Т. Г., Актуальные проблемы и перспективы цифровой трансформации отечественной системы профессионального образования / К. В. Булах. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2020. – Вып. 3 (263). – 168 с. – С. 62–70.

2. Кравцова, А. Г. CHATGPT-3: Перспективы использования в обучении иностранному языку / А. Г. Кравцова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 33–35.

3. Паламарчук, О. Т. Интеллект в помощь интеллекту / О. Т. Паламарчук. – Текст : непосредственный //

Теория и практика общественного развития. – 2021. – № 5. – С. 25–30.

4. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации. – Текст : электронный.

– URL:
<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201910110003>.

5. Серль, Дж. Разум мозга – компьютерная программа? / Дж. Серль. – Текст : непосредственный // В мире науки (Scientific American. Издание на русском языке). – 1990. – № 3. – С. 7–13.

6. Струнин, Д. А. Роль и влияние искусственного интеллекта на современную экономику / Д. А. Струнин. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 32 (479). – С. 6–8.

7. Сысоев, П. В., Филатов, Е. М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. Т. 28. – № 2. – С. 276–301.

8. Chen, Lingjiao, Zaharia, Matei, Zou, James How Is ChatGPT's Behavior Changing over Time? Stanford University UC Berkeley. – 2023. – 26 p. – Текст : электронный. – URL:
<https://arxiv.org/pdf/2307.09009.pdf>.

9. Thorp, H. ChatGPT is fun, but not an author / H. Thorp. – Текст : непосредственный // Science – 2023. – Vol. 379. № 6630. – P. 313–314.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абросимова-Романова Лариса Алексеевна, доктор филологических наук, профессор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь.

larrar@yandex.ru

Аллагулов Артур Минехатович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заместитель председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Оренбург.

art_hist@bk.ru

Богуславский Михаил Викторович, почетный работник науки и высоких технологий Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Москва.

hist2001@mail.ru

Гаязова Любовь Васильевна, студентка 5 курса факультета психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

gauazova76@mail.ru

Кирюшина Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

olga_kiryushina_@mail.ru

Кореннова Анна Алексеевна, студентка 5 курса факультета психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.

annslovey1997@mail.ru

Петрова Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального и дошкольного образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.
svetkapetrova2004@gmail.com

Помелов Владимир Борисович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.
vladimirpomelov@mail.ru

Попов Владислав Сергеевич, аспирант Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», старший преподаватель кафедры «Информационные системы и телекоммуникации» ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана», г. Москва.
popov_vlad@mail.ru

Резник Татьяна Михайловна, аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования ГУО "Академия образования", Беларусь, г. Минск.
rtm_82@mail.ru

Скавычева Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил.
elenatrubina2010@yandex.ru

Смышляева Ольга Сергеевна, студентка 5 курса факультета психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», филиал в г. Нижнем Тагиле; воспитатель МБДОУ № 62 комбинированного вида, г. Екатеринбург.
olyalavr123@gmail.com

Тимофеев Михаил Анатольевич, кандидат исторических наук, руководитель Центра содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кащенко ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», г. Москва.
timofeev@ikp.email

Хлютова Юлия Зуфаровна, учитель английского языка МБОУ «Юшалинская СОШ № 25», Свердловская область, Тугулымский городской округ.
uliahlu83307@gmail.com

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала:
olga_kiryushina_@mail.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ АВТОРОВ К ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

Журнал адресован широкому кругу читателей: научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогической специальности, всем тем, кто интересуется историей образования, педагогической наукой и методикой преподавания отдельных дисциплин. Форма издания журнала – электронно-сетевая.

Журнал издается при информационной поддержке Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

Редакция журнала принимает к рассмотрению оригинальные, ранее не опубликованные авторские материалы. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы и соответствовать правилам оформления. К публикации принимаются статьи с уникальностью текста не менее 70% (антиплагиат.ру).

Основные рубрики журнала:

1. Народное образование. Общая педагогика.
2. История отечественного образования и педагогики.
3. История зарубежного образования и педагогики.
4. История дефектологического образования.
5. Методология и методика историко-педагогического исследования.
6. Методика преподавания отдельных дисциплин.
7. Памятные даты истории образования и педагогики.
8. Научные дискуссии.
9. Исследования молодых ученых.
10. Обзоры и рецензии.
11. Хроника историко-педагогических исследований.

Внимание! При подготовке статьи для рубрики «Методика преподавания отдельных дисциплин» обязательно сделать исторический экскурс в проблему исследования в соответствии с названием журнала! В данную рубрику пойдут статьи об истории преподавания отдельных дисциплин, о генезисе какой-то определенной методики или технологии преподавания, ее историческом и современном аспектах и т.д.

Для публикации материалов необходимо в адрес редакции направить:
- заявку на публикацию статьи;

- текст статьи.

Файлы именуется по фамилии автора: Иванов_заявка, Иванов_статья.

В **заявке** на публикацию указываются: сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале. Следует также указать контактный телефон.

При наличии двух и более авторов необходимо представить информацию о каждом.

Требования к оформлению материалов

Текст статьи должна предварять следующая информация:

- *УДК* (<https://teacode.com/online/udc/>);
- *Направление статьи* (рубрика журнала);
- *ФИО автора*;
- *Заголовок* (название работы должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования);
- *Аннотация* (250–300 слов);
- *Ключевые слова* (7–10 слов).

Все данные указываются на русском и английском языках.

Текст статьи

Текст статьи настоятельно рекомендуется разбивать по разделам: **введение, материалы и методы, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение**. Объем – 12–25 стр. Статьи принимаются на русском, английском, немецком и французском языках.

Статья должна быть набрана в редакторе Microsoft Word (*.doc или *.docx). Формат А4; шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: все по 2 см. Отступ 0,75.

Текст статьи должен быть вычитан автором, который несет ответственность за научный уровень публикуемого материала.

Литература

Литература – рекомендуемое количество: 10–20 источников, включающие современные исследования (в том числе статьи из отечественных и зарубежных журналов), опубликованные за последние пять лет.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется согласно ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Ссылки оформляются согласно ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Например: [Иванов, 1999, с. 56], [Теория метафоры, 1990, с. 67], [Лаккофф, 2001; Чудинов, 2001].

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются.

Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются.

За содержание статьи ответственность несет автор (авторы) статьи.

Публикация бесплатная. Материалы принимаются на электронный адрес olga_kiryushina@mail.ru.

Примеры оформления библиографических записей в списке литературы

Книги одного автора

Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 151 с. – Текст : непосредственный.

Книги двух авторов

Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Москва : Наука : Флинта, 2008. – 248 с. – Текст : непосредственный.

Книги трех авторов

Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова : учебное пособие. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2000. – 288 с. – Текст : непосредственный.

Книги четырех авторов

Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. – Текст : непосредственный.

Книги пяти и более авторов

Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2017. – 196 с. – Текст : непосредственный.

Книги под заглавием

Теория метафоры : сборник научных статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с. – Текст : непосредственный.

Диссертации

Кушнерук, С. Л. Когнитивно-дискурсивное миромоделирование в британской и российской коммерческой рекламе : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кушнерук Светлана Леонидовна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – 567 с. – Текст : непосредственный.

Авторефераты диссертаций

Величковский, Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Величковский Борис Борисович ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 44 с. – Текст : непосредственный.

Многотомное издание в целом

Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : в 2 томах. / Д. Голсуорси ; перевод с английского М. Лорие [и др.]. – Москва : Время, 2017. – Текст : непосредственный.

Статьи из журналов

Серио, П. От любви к языку до смерти языка / П. Серио. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2009. – № 29. – С. 118–123.

Вепрева, И. Т. Перегрузка / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 119–122.

Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации / С. К. Быструшкин, О. Я. Созонова, Н. Г. Петрова [и др.]. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.

Статьи из сборников, книг

Кибрик, А. А. Функционализм / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян. – Текст : непосредственный // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. – Москва : Издательство МГУ, 1997. – С. 276–339.

Электронные ресурсы локального доступа

Основы системного анализа и управления : учебник / О. В. Афанасьева, А. А. Клавдиев, С. В. Колесниченко, Д. А. Первухин. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2017. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

Романова, Л. И. Английская грамматика : тестовый комплекс / Л. Романова. – Москва : Айрис : MagnaMedia, 2014. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст. Изображение. Устная речь : электронные.

Электронные ресурсы сетевого распространения

Яницкий, М. С. Ценностная детерминация инновационного поведения молодежи в контексте культурно-средовых различий / М. С. Яницкий. – Текст : электронный // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 26–37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13024552>.

Пример оформления статьи

УДК 377.5

Т. М. Щеглова

**ИЗ ИСТОРИИ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Система среднего профессионального образования прошла сложный путь своего развития. В статье рассматривается история профессиональных учебных заведений нашей страны. Петр I и его сподвижники предприняли попытку направить страну по европейскому пути развития посредством реформ, включая реформы воспитания и образования. Созданные профессиональные школы должны были дать обучающимся профессиональные знания и умения для формирования в стране нового класса квалифицированных рабочих.

Дальнейшие преобразования, проведенные государством в профессиональном образовании, содействовали развитию реального образования. Постепенно формируется ступенчатая система профессионального образования, способствующая выделению среднего профессионального образования в качестве самостоятельного уровня в конце XIX века.

В середине XX века среднее профессиональное образование переживает подъем, становясь одним из массовых направлений профессионального образования.

Систему среднего профессионального образования затронули существенные изменения конца XX века. Появились новые профессии. Регионализация системы ориентирована на рынок труда и запросы экономики региона.

Сегодня среднее профессиональное образование является мощным фактором повышения образовательного и культурно-технического уровня молодежи. Оно не только обеспечивает получение специальности, но и создает условия для дальнейшего продвижения личности в образовательной системе.

Ключевые слова: народное образование, училища, реформы, история, среднее профессиональное образование, профессиональная педагогика, специалист среднего звена.

T. M. Shcheglova

FROM THE HISTORY OF THE DOMESTIC SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The system of secondary vocational education has passed a difficult way of its development. The paper examines the history of vocational educational institutions of this country. Peter the Great and his associates attempted to guide the country along the European path of development through reforms, including reforms of upbringing and education. The established vocational schools were supposed to give students professional knowledge and skills to form a new class of skilled workers in the country.

Further transformations carried out by the state in vocational education contributed to the development of real education. Gradually, a step system of vocational education was formed. This fact contributed to the allocation of secondary vocational education as an independent level of education at the end of the 19th century.

In the middle of the 20th century secondary vocational education experienced an upsurge and began to become one of the mass directions of vocational education.

The system of secondary vocational education was affected by significant changes at the end of the 20th century. New professions appeared. The regionalization of the system was focused on the labor market and the needs of the region's economy.

Secondary vocational education is a powerful factor in improving the educational, cultural and technical level of young people today. It does not only ensure the acquisition of a specialty, but also creates conditions for further advancement of the individual in the educational system.

Keywords: public education, schools, reforms, history, secondary vocational education, professional pedagogy, mid-level specialist.

Введение. Профессиональному образованию в России исполнилось 320 лет. Оно прошло свой путь от первой школы математических и навигационных наук, горнозаводских школ на Урале, школ фабрично-заводского обучения (ФЗО), профтех-школ, ремесленных училищ, профессионально-технических училищ (ПТУ), средних профтехучилищ (СПТУ) к непрерывному профессиональному образованию: техникум/колледж – вуз – аспирантура.

Текст статьи.....