

DOI: 10.21209/2658-7114  
DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2

ISSN 2658-7114  
ISSN 2542-0070 (Online)

**2021. Том 16, № 2**

**2021. Vol. 16, No. 2**

# Учёные записки

Забайкальского государственного университета

## Scholarly Notes of Transbaikal State University

### УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

Федеральное государственное  
бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Забайкальский государственный  
университет»

672039, Россия, Забайкальский край,  
г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

### АДРЕС РЕДАКЦИИ

672007, Россия, Забайкальский край,  
г. Чита, ул. Бабушкина, 129, кабинет 126  
Тел.: 8 (3022) 35-24-79  
Факс: 8 (3022) 41-64-44

### FOUNDER AND PUBLISHER

Federal State Budgetary  
Educational Institution  
of Higher Education  
"Transbaikal State  
University"

30 Aleksandro-Zavodskaya st.,  
Transbaikal Territory, 672039, Russia

### EDITORIAL OFFICE ADDRESS

Office no. 126, 129 Babushkina st., Chita,  
Transbaikal Territory, 672007, Russia  
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79  
Fax: 8 (3022) 41-64-44

**E-mail: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru)**

**<http://www.uchzap.com>**

# Учёные записки

Забайкальского  
государственного  
университета



# Scholarly Notes of Transbaikal State University

## *Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta*

**Научный журнал**  
Основан в 1957 г.  
Выходит пять раз в год

**Scientific Journal**  
Founded in 1957  
Published five times per year

### Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору  
в сфере связи, информационных технологий  
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

**Свидетельство о регистрации**  
ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

### Журнал входит

в Перечень ведущих рецензируемых научных  
журналов и изданий, в которых должны быть  
опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание учёных степеней  
доктора и кандидата наук:  
13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики  
и образования (педагогические науки),  
13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания  
(по областям и уровням образования)  
(педагогические науки),  
13.00.08 – Теория и методика профессионального  
образования (педагогические науки)

**Языки издания:** русский, английский

**Редакция** журнала руководствуется положением  
Гражданского кодекса РФ по авторскому праву,  
международными стандартами редакционной этики,  
лицензией Creative Commons "Attribution" («Атрибу-  
ция») 4.0 Всемирная



**Подписной индекс** журнала  
в «Пресса России» **42408**

### Размещение и индексация журнала:

Научная электронная библиотека (РИНЦ),  
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,  
Open Academic Journals Index,  
IPRbooks, ИВИС, Citefactor, ВИНТИ РАН,  
Университетская библиотека онлайн,  
КиберЛенинка

Журнал представляет собой сборник оригинальных и  
обзорных научных статей по педагогике и смежной психо-  
логии. В центре интереса исследователей вопросы теоре-  
тической и практической педагогики, прикладные исследо-  
вания по педагогике, вопросы педагогической психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой на-  
учной общественности, преподавателям вузов, аспиран-  
там, студентам, деятелям культуры и образования.

### The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field  
of Communications, Information Technology  
and Mass Communications (Roskomnadzor)

**Registration certificate**  
ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

### The journal

is in the List of the leading refereed  
scientific journals  
and editions which publish the main results  
of dissertations for academic degrees  
of doctors and candidates of sciences:  
13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy  
and education (pedagogical sciences),  
13.00.02 – Theory and methods of training  
and education (in areas and levels of education)  
(pedagogical sciences),  
13.00.08 – Theory and methodology of vocational  
education (pedagogical sciences)

**Publication languages:** Russian, English

**The editorial board** is guided by the provisions  
of the Civil Code of the Russian Federation  
on Copyright, international editorial  
ethics standards, Creative Commons license  
"Attribution" ("Attribution") 4.0 world



**Subscription index** of the journal  
in "Press of Russia" **42408**

### Journal indexing:

Russian Science Citation Index (RSCI),  
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,  
Open Academic Journals Index,  
IPRbooks, ИВИС, Citefactor, ВИНТИ RAS,  
University library online,  
CyberLeninka

The journal is a collection of original and review  
scientific papers on pedagogy and adjacent psychology.  
In the center of researchers' interest there are issues of  
theoretical and practical pedagogy, applied research on  
pedagogy, issues of educational psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific  
community, university lecturers, postgraduate students,  
students, workers in culture and education.

# Учёные записки

Забайкальского  
государственного  
университета



# Scholarly Notes of Transbaikal State University

## *Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta*

### Редакционная коллегия

#### Выпускающий редактор

**А. И. Улзытуева**, доктор педагогических наук, доцент  
(Чита, Россия);

#### Члены редколлегии

**П. С. Атаманчук**, доктор педагогических наук,  
профессор, академик АН ВО Украины  
(Камениц-Подольский, Украина);

**Н. И. Виноградова**, доктор психологических наук,  
профессор (Чита, Россия);

**А. Г. Гогоберидзе**, доктор педагогических наук, профессор  
(Санкт-Петербург, Россия);

**Н. Ж. Дагбаева**, доктор педагогических наук, профессор  
(Улан-Удэ, Россия);

**С. Б. Дагбаева**, доктор психологических наук, профессор  
(Чита, Россия);

**С. И. Десненко**, доктор педагогических наук, профессор  
(Чита, Россия);

**Д. С. Ермаков**, доктор педагогических наук,  
кандидат химических наук, доцент (Москва, Россия);

**Е. В. Зволейко**, доктор педагогических наук, доцент  
(Чита, Россия);

**Е. А. Игумнова**, доктор педагогических наук, доцент  
(Чита, Россия);

**Т. К. Клименко**, доктор педагогических наук, профессор  
(Чита, Россия);

**А. С. Косогова**, доктор педагогических наук, профессор  
(Иркутск, Россия);

**С. С. Невская**, доктор педагогических наук, доцент  
(Москва, Россия);

**Н. П. Несговорова**, доктор педагогических наук, профессор  
(Курган, Россия);

**В. И. Панов**, доктор психологических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

**Теодор Попов**, доктор наук, профессор (София, Болгария);

**А. В. Рогова**, доктор педагогических наук, профессор  
(Санкт-Петербург, Россия);

**Н. М. Сараева**, доктор психологических наук, профессор  
(Чита, Россия);

**В. В. Хитрюк**, доктор педагогических наук, доцент  
(Минск, Беларусь);

**Л. В. Черепанова**, доктор педагогических наук, профессор  
(Чита, Россия);

**К. Г. Эрдынеева**, доктор педагогических наук, профессор  
(Чита, Россия)

#### Главный редактор

**И. В. Ерофеева**, доктор филологических наук, доцент

#### Ответственный секретарь

**Е. В. Седина**, кандидат культурологии

Редактор А. А. Рыжкова,  
редактор перевода С. Е. Каплина,  
вёрстка И. Н. Аргуновой,  
Подписано в печать 17.05.2021.

Дата выхода в свет 28.05.2021.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага ксерографическая.  
Гарнитура "Arial". Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 22,2. Уч.-изд. л. 18,3.

Заказ № 21057. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).  
Цена свободная

Отпечатано в ФГБОУ ВО «Забайкальский  
государственный университет»  
672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30

© Забайкальский государственный  
университет, 2021

### Editorial Board

#### Main Handling Editors

**A. I. Ulzytueva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor (Chita, Russia)

#### Editorial board

**P. S. Atamanchuk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Academician of the Academy of Sciences of Higher Education  
of Ukraine (Kamenets-Podolsky, Ukraine);

**N. I. Vinogradova**, Doctor of Psychology, Professor  
(Chita, Russia);

**A. G. Gogoberidze**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(St. Petersburg, Russia);

**N. Zh. Dagbaeva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Ulan-Ude, Russia);

**S. B. Dagbaeva**, Doctor of Psychology, Professor  
(Chita, Russia);

**S. I. Desnenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Chita, Russia);

**D. S. Ermakov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate  
of Chemical Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia);

**E. V. Zvoleiko**, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor (Chita, Russia);

**E. A. Igumnova**, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor (Chita, Russia);

**T. K. Klimenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Chita, Russia);

**A. S. Kosogova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Irkutsk, Russia);

**S. S. Nevskaya**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor  
(Moscow, Russia);

**N. P. Nesgovorova**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(Kurgan, Russia);

**V. I. Panov**, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding  
Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia);

**Teodor Popov**, Doctor of Science, Professor (Sofia, Bulgaria);

**A. V. Rogova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(St. Petersburg, Russia);

**N. M. Saraeva**, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia);

**A. I. Ulzytueva**, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor (Chita, Russia);

**V. V. Khitryuk**, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor (Minsk, Belarus);

**L. V. Cherepanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Chita, Russia);

**K. G. Erdineeva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Chita, Russia)

#### Editor-in-chief

**I. V. Erofeeva**, Doctor of Philology, Associate Professor

#### Executive Secretary

**E. V. Sedina**, Candidate of Culturology

Corrector A. A. Ryzhkova,  
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,  
Make-up I. N. Argunova,  
Signed to print 17.05.2021.

Date of publication 28.05.2021.

Format 60 × 84 1/8. Xerographic paper. Headset "Arial".  
Operative printing.

Conv. quires 22,2. Ed.-print quires 18,3. Order № 21057.  
Circulation 1000 copies. (first printing 1–100 copies).

Free price

Printed by FSBEI HE "Transbaikal  
State University"  
30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia

© Transbaikal State University, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

<b>Акулова О. В.</b> Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста: к постановке проблемы .....	6
<b>Атарова А. Н.</b> Развивающий потенциал пространства дошкольной образовательной организации в решении задач развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста .....	14
<b>Захарченя Н. Ф.</b> Конкурентоспособность дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг .....	21
<b>Михеева Т. Б., Ничипорюк Е. А.</b> Психолого-педагогические основания процесса обучения английскому языку дошкольников .....	27

### МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

<b>Васильева Н. В.</b> Структура урока-исследования по русскому языку и его потенциал в формировании логических УУД младших школьников .....	34
<b>Денисова А. А., Захарова М. В.</b> Особенности диагностики, развития и формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников .....	41
<b>Ошкина А. А.</b> Ранняя профориентация старших дошкольников посредством сюжетно-дидактических игр .....	50
<b>Улытуева А. И., Курганская А. В.</b> Развитие умений анализа художественного произведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста .....	59

### ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ: ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

<b>Безродных Т. В.</b> Дистанционные образовательные технологии в социокультурном пространстве дошкольника .....	70
<b>Гогоберидзе А. Г., Новицкая В. А., Казакова А. А., Савинова Л. Ю.</b> Проект «Продлёнка на удалёнке» как условие развития профессиональных компетенций студентов – будущих учителей начальных классов .....	82
<b>Попов А. А., Яндукова Т. А.</b> Средства дистанционного обучения в общеобразовательной школе .....	92
<b>Сухова Е. И., Семичев Д. М.</b> К вопросу о формировании цифровой компетентности педагогов дошкольного образования на современном этапе .....	100

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

<b>Сабрекова М. С.</b> К вопросу об актуальности обновления школьного экологического образования .....	112
<b>Ткачева Ю. Г.</b> Формирование у студентов вуза готовности к материнству: критериально-диагностическая база исследования .....	121
<b>Яфизова Р. И., Ничипоренко Л. К.</b> Стереотипы ценностей воспитания: преломление в зависимости от реальных запросов современных детей .....	129

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Виноградова Н. И., Кохан С. Т.</b> Формирование профессионализма будущих учителей начальных классов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью .....	140
<b>Дубешко Н. Г.</b> Опыт интеграции и перспективы развития педагогического кластера в системе среднего специального и высшего образования обучающихся по специальности «Дошкольное образование» .....	150
<b>Зволейко Е. В.</b> Практическая подготовка студентов – специальных психологов при реализации учебных дисциплин .....	157
<b>Плетнев Е. А.</b> Исследовательские умения в профессиональном становлении курсантов образовательных организаций МВД России .....	166
<b>Тонких Н. А., Дубовая А. В., Усенко Н. А., Куркурина Е. А.</b> Оригинальные приёмы запоминания информации как способ повышения эффективности практической подготовки врачей-интернов .....	176

### РЕЦЕНЗИИ

<b>Константинов А. В.</b> «Настоящий подарок» (по поводу издания «Хрестоматия по литературе Забайкалья») .....	183
--	-----

# CONTENTS

## PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA

<b>Akulova O. V.</b> Development of Cognitive Activity of Preschool Children: to the Problem Statement .....	6
<b>Atarova A. N.</b> The Developing Potential of the Preschool Educational Organization Framework in Solving the Problems of Developing the Independence of Children of Older Preschool Age .....	14
<b>Zakharchenia N. F.</b> Competitiveness of a Preschool Educational Organization in the Educational Services Market .....	21
<b>Mikheeva T. B., Nichiporyuk E. A.</b> Psychological and Pedagogical Foundations of the Process of Teaching English to Preschoolers .....	27

## TEACHING METHODS IN A MODERN SCHOOL

<b>Vasilyeva N. V.</b> The Structure of the Russian language Lesson-Study for Primary School and the Potential of this Lesson for the Formation of Primary School Children's Logical Universal Learning Activities .....	34
<b>Denisova A. A., Zakharova M. V.</b> Features of Diagnostics, Development and Formation of Communicative Universal Educational Actions of Primary Schoolchildren .....	41
<b>Oshkina A. A.</b> Early Career Guidance for Older Preschoolers Through Story-Related Didactic Games .....	50
<b>Ulzytueva A. I., Kurganskaya A. V.</b> Development of Skills for Analysis of Artwork in Children of Preschool and Primary School Age .....	59

## PEDAGOGY OF SCHOOL: DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

<b>Bezrodnykh T. V.</b> Distance Educational Technologies in the Socio-Cultural Space of a Preschooler .....	70
<b>Gogoberidze A. G., Novitskaya V. A., Kazakova A. A., Savinova L. Yu.</b> The Project "Distance Extracurricular Courses" as a Condition for the Professional Competencies Development of Students – Future Primary School Teachers .....	82
<b>Popov A. A., Yandukova T. A.</b> Distance Learning Tools in a Comprehensive School .....	92
<b>Sukhova E. I., Semichev D. M.</b> On the Formation of Digital Competence of Preschool Teachers at the Present Stage .....	100

## CURRENT PROBLEMS OF UPBRINGING

<b>Sabrekova M. S.</b> To the Question of the Relevance of Updating School Environmental Education .....	112
<b>Tkacheva Yu G.</b> Formation of Readiness for Motherhood Among University Students: Criteria and Diagnostic Base of the Study .....	121
<b>Yafizova R. I., Nichiporenko L. K.</b> Stereotypes of the Upbringing Value: Refraction Depending on the Real Needs of Modern Children .....	129

## THEORY AND TECHNIQUES OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Vinogradova N. I., Kohan S. T.</b> Formation of Professionalism of Future Primary School Teachers with Disabilities and Disabilities .....	140
<b>Dubeshka N. G.</b> The Experience of Integration and Prospects for the Pedagogical Cluster Development in the System of Secondary Specialized and Higher Education of Students in the Specialty "Preschool Education" .....	150
<b>Zvoleyko E. V.</b> Practical Training of Students-Special Psychologists in the Implementation of Academic Disciplines .....	157
<b>Pletnev E. A.</b> Research Skills in the Professional Formation of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia .....	166
<b>Tonkykh N. A., Dubovaya A. V., Usenko N. A., Kurkurina E. A.</b> Original Methods of Memorizing Information as a Way of Practical of Practical Teaching for Interns .....	176

## REVIEWS

<b>Konstantinov A. V.</b> "A Real Gift" (on the Edition of "Anthology on the Literature of Transbaikalia") .....	183
--	-----



## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA

УДК 373.2

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-6-13

**Ольга Владимировна Акулова,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
(196084, Россия, г. Санкт-Петербург, Московский пр-т, 80),  
e-mail: akow10@yandex.ru,  
<https://orcid.org/0000-0003-1990-8038>

### Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста: к постановке проблемы

В статье рассматриваются трактовки понятия «познавательная активность». На основе анализа классических и современных исследований формулируется авторское определение «познавательной активности детей дошкольного возраста» как мотивационной основы детской деятельности и исследовательского поведения; качество личности, влияющее на становление инициативности и самостоятельности в разных видах деятельности; условие получения более высокого результата деятельности и повышения значимости процесса познания для самого ребёнка. Показывается место познавательной активности в структуре детской деятельности. Система познавательной активности дошкольника представляется двумя подсистемами: поиска информации и использования опыта в деятельности. Доказывается идея о необходимости интеграции содержания областей познания для инициирования познавательной активности дошкольников. Раскрываются два типа познавательной активности детей 3–7 лет: самостоятельная и иницируемая взрослым. Характеризуются уровни познавательной активности дошкольников: воспроизводящая, эвристическая, творческая. Обосновывается потенциал технологии использования вариативных образовательных маршрутов трёх видов («помощи», «поддержки», «содействия развитию») для выстраивания адресного сопровождения познавательной активности детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** познавательная активность, уровни познавательной активности, познавательное развитие, дети дошкольного возраста, деятельность дошкольников, педагогическое сопровождение, вариативный образовательный маршрут

Посвящается памяти Татьяны Анатольевны Ивченко,  
моего мысленного соавтора, умевшего смотреть  
на мир по-детски: с радостным изумлением...

**Введение.** Детство в современной педагогике признаётся самоценным периодом развития личности ребёнка. Именно в дошкольном детстве создаются важные предпосылки для становления таких качеств

личности, как самостоятельность, инициативность, творчество, что составляет основу субъектной позиции ребёнка в деятельности и поведении (Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева, В. А. Деркунская и др.).

В дошкольном возрасте дети проявляют стремление к активному познанию и преобразованию окружающей действительности в игре и других разнообразных видах деятельности, в которых собственно и реализуется их познавательная активность (А. Н. Поддьяков, А. Г. Гогоберидзе, Н. Б. Шумакова, А. М. Матюшкин, Т. И. Бабаева, О. В. Киреева, О. В. Дыбина, О. Л. Князева и др.). В многочисленных исследованиях разных лет подчёркивается, что сенситивным для развития познавательной активности является возраст 3–7 лет. Это утверждается классиками психологии (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев) и современными педагогами (И. В. Веснин, И. С. Морозова, Л. В. Шинкарева, В. В. Щетинина и др.) [4; 9; 10; 14].

Потребность в новых, более сложных знаниях и впечатлениях, по мнению Л. И. Божович, М. И. Лисиной, Н. Н. Поддьякова, А. Н. Поддьякова, является одной из фундаментальных потребностей, лежащих в основе развития личности в целом. Ребёнок дошкольного возраста способен заметить возникшую в его деятельности проблему, поставить доступную возрасту познавательную задачу, ощутить потребность в её решении. Однако чаще всего он увлекается исключительно процессом и пока не умеет фиксировать внимание на разнообразии результатов, полученных путём проб и ошибок, часто затрудняется в переносе опыта собственных находок в другие виды деятельности, не всегда готов обсудить их со сверстниками.

Отсюда требуется особый взгляд на проблему поддержки эвристически-деятельного способа познания мира ребёнком в более широком контексте, которым может стать целостная категория – *познавательная активность*. Познавательная активность тесно связана с познанием ребёнком окружающего мира и является содержательной основой игровой, социально-коммуникативной и художественной деятельности, в процессе которых ребёнок не только осваивает, но и преобразует действительность, накапливая и обогащая субъективный опыт культурной деятельности.

**Методология и методы исследования.** Понятие познавательной активности в психолого-педагогической науке используется довольно широко, но трактуется неод-

нозначно. Наиболее часто данный феномен рассматривается в контексте познавательной деятельности как:

– «деятельное состояние», которое проявляется в отношении ребёнка к содержанию и процессу деятельности (Т. И. Шамова) [13];

– интенсивная мыслительная деятельность в процессе познания окружающего мира (Ф. И. Харламов);

– «стремление человека к познанию» (Т. И. Зубкова);

– самостоятельная деятельность, направленная на эвристическое познание действительности, включающее постановку проблемы и поиск путей её решения (Л. Н. Клименко, М. И. Лисина) [7];

– продуктивная деятельность, связанная с развитием познавательных интересов и мотивов (И. А. Боброва).

Ряд исследователей определяет познавательную активность в более широком контексте: как «ценное личностное образование» (Г. И. Щукина) [15], которое, будучи связано со стремлением к саморазвитию, становится качественной характеристикой деятельности (О. О. Денина) [5] и является интегративным качеством личности, проявляющимся в разных видах деятельности (Н. С. Агишева, Н. В. Дерябина, С. И. Осипова, В. В. Щетинина и др.) [11; 14].

В работах И. С. Морозовой делается попытка определить сущность познавательной активности дошкольников как интеллектуально-эмоционального отклика ребёнка на процесс познания, который взаимосвязан с такими проявлениями, как стремление к знаниям, проявление волевых усилий, готовность охотно включиться в процесс обучения. В данном случае познавательная активность рассматривается близко к понятию «учебная активность», которая инициируется взрослым с целью познавательного развития детей [9].

Раскрывая понятие «познавательная активность», необходимо учитывать, что оно даже морфологически состоит из двух компонентов, неотделимых друг от друга: познание и активность.

Активность личности (от лат. *activus* – «деятельный») предполагает деятельное отношение человека к миру, направлена на его преобразование. Активность имеет внутреннюю (психическую) и внешнюю (пове-

денческую, практическую) составляющие. Активность присуща любой деятельности. Вместе с тем термин «активность» неоднозначно трактуется в исследованиях, то отождествляясь с деятельностью, то выступая её результатом, то интерпретируясь как более широкое понятие, чем собственно деятельность (Т. Д. Марцинковская).

Познание рассматривается традиционно как совокупность процессов и способов приобретения знаний о предметах, объектах и явлениях окружающего мира, как особое взаимодействие субъекта и объекта познания, результатом которого становится знание, установление связей, понимание закономерностей.

**Результаты исследования.** Анализ психолого-педагогических исследований по данной проблеме позволяет выявить существенные особенности познавательной активности. К ним прежде всего относится интенсивность познавательного взаимодействия и его поисковая направленность, а также избирательность, преобразующий характер, стремление к овладению новыми знаниями, умениями и способами деятельности с проявлением определённых волевых усилий, где важным показателем становится саморазвитие и самоорганизация личности (Н. И. Нелюбин), «что находит проявление в осознании цели деятельности» (Н. В. Балабаева) [2, с. 36–37].

Также к особенностям познавательной активности детей дошкольного возраста исследователи относят «интеллектуально-эмоциональный отклик ребенка на процесс познания: ... умственное напряжение, проявление волевых усилий в процессе овладения знаниями, отзывчивость ребёнка к процессу учения, ... интерес к деятельности взрослых и других детей» [4, с. 190]; «проявление элементов творчества, заинтересованное принятие информации, желание уточнить, углубить свои знания, самостоятельный поиск ответов на интересующие вопросы, умение усвоить способ познания и применить его в других ситуациях» [9, с. 164].

Таким образом, познавательная активность ребёнка в дошкольном возрасте может пониматься как интерес к деятельности и познанию нового; как исследовательское поведение, в основе которого лежит определённый алгоритм (от постановки задачи к высказыванию предположений, к их проверке и формулировке выводов). В зависимо-

сти от возраста ребенка и объекта познания она может проявляться по-разному: в виде манипуляций с предметами, поиска информации, в вопросах к взрослому, замысле нового, планировании деятельности, эвристическом рассуждении.

Совокупный анализ теоретических и методических работ позволяет рассматривать *познавательную активность дошкольников* как:

- мотивационную основу детской деятельности и исследовательского поведения;
- качество личности, влияющее на становление инициативности и самостоятельности в разных видах деятельности;
- условие получения более качественного продукта и результата деятельности за счёт их творческого характера и повышения значимости процесса познания для самого ребёнка.

**Обсуждение результатов исследования.** При кажущейся изученности этого вопроса в отношении дошкольника возникает круг проблем, требующих более углублённого рассмотрения.

Первая из них – *установление связей между понятиями «познавательная активность» и «познавательная деятельность»*.

При изучении данного вопроса следует учитывать, что познавательная активность ребёнка проявляется не только в разных видах деятельности, но и в сущности его исследовательского поведения.

Кроме того, познавательная активность в структуре детской деятельности может играть разную роль. В познавательно-исследовательской деятельности она является мотивационной основой, а в других видах деятельности выступает компонентом содержания, который помогает реализовать задуманное на новом творческом уровне. В связи с этим можно выделить элементы познавательной активности в каждом структурном компоненте деятельности.

Целевой компонент представлен особыми мотивами детской деятельности, к которым в первую очередь относится познавательно-практический, познавательно-игровой и собственно познавательный (в том числе проверка предположений, поиск способов проверки догадки, гипотезы и пр.).

Содержательный компонент детской деятельности зависит от направленности детских интересов к разным сторонам действи-



тельности (предметы, материалы, объекты природы, язык, произведения искусства и т. д.) в их соотносённости с самим ребёнком и его потребностями.

Практический компонент деятельности представлен средствами чувственного, рационального и импрессионального познания мира и предполагает использование или поиск новых способов познания.

Важным результатом деятельности становится расширение интересов и представлений ребёнка о мире, накопление вариативных способов исследования, перенос опыта в новые условия, нарастание самостоятельности в познании и уверенности в своих силах.

Вторая важная для изучения проблема связана с рассмотрением детской познавательной активности не только в процессе поиска и обработки информации (как это рассматривается в классических работах А. Н. Поддъякова по исследовательскому поведению), но и в её использовании в разных видах самостоятельной деятельности. Это объясняется тем, что исследовательское поведение и деятельность дошкольника тесно взаимосвязаны, интегрируются в единый процесс поиска, обработки и применения информации в соответствии с потребностями ребёнка и условиями реализации деятельности. Как правило, дошкольники стремятся сразу использовать освоенный опыт в какой-либо деятельности (игровой, коммуникативной, познавательной, художественной).

Отсюда *система познавательной активности дошкольника может быть представлена двумя подсистемами: поиска информации и использования опыта в деятельности.*

Первая подсистема – это познавательная активность, проявляющаяся в поиске информации и связанная с освоением дошкольниками разных способов познания: чувственных (манипулирование, обследование, поисковые действия, сравнения), рациональных (поисковые вопросы, систематизация, классификация, обобщение, суждение, рассуждение) и импрессиональных (восприятие, анализ, стилистическое экспериментирование, интерпретация художественных образов искусства).

Вторая – познавательная активность, предполагающая использование опыта в собственно познавательной деятельности,

а также коммуникативной, художественной и интегрированной (детские проекты, детское книгоиздательство, создание лэпбуков, коллажей, презентаций, выставок и пр.).

Особое место в этой системе занимает игра в разных своих проявлениях: самостоятельные детские игры разных видов, а также используемые взрослым игровые методы, проблемно-игровые ситуации, «игровые оболочки» образовательных ситуаций (путешествия, квесты, клубы и пр.).

Ещё одной нерешённой проблемой является то, *на каком содержании можно и нужно строить образовательный процесс для инициирования и поддержки познавательной активности детей.* По мнению исследователей, она чаще всего изучается и развивается в ходе экспериментирования с объектами природы. В то время как именно интеграция разноконтекстного содержания способствует более глубокому освоению материала и пониманию дошкольником связей между объектами и явлениями окружающего его мира, что является необходимым условием становления целостного знания.

Главным признаком не совокупности, а именно интеграции различных образовательных областей является необходимость определения понятия, концептуально объединяющего их. Вслед за другими исследователями мы считаем возможным рассматривать в качестве центрального понятие «человек» (В. И. Слободчиков, С. Г. Абрамова и др.). Учёные опираются при этом на философскую концепцию М. С. Кагана о том, что человек – это биосоциокультурное единство, существо, воплощающее в себе природное, социальное, духовное, культурное и историческое начала. А значит, с учётом данного антропологического принципа, именно понятие «человек» является основной мировоззренческой категорией, на основе которой формируются представления о природе, обществе, культуре в их «человеческом измерении».

Эти размышления позволили определить в качестве интегральной для развития познавательной активности детей 3–7 лет тему: *«Ребёнок, активно познающий мир»*, поскольку теоретический антропологический принцип в отношении дошкольника выступает скорее как «эгоцентрический», так как маленький ребёнок искренне воспринимает мир с позиции собственного «Я».

Отсюда важна интеграция всех элементов картины мира с позиции дошкольника, открывающего, изучающего и создающего, именно:

– «Я и предметы» (предметы быта, техника, материалы, труд людей и пр.);

– «Я и природа» (живая природа: растения, животные, человек; неживая природа: явления, стихии, объекты; экосистемы; космос и вселенная);

– «Я и другие люди» («Я сам», другие люди, ценности, семья и детский сад, город, страна, язык, речь, общение);

– «Я и искусство» (разные виды изобразительного искусства, литература, музыка, театр, архитектура).

Важной для рассмотрения проблемой является также понимание того, что *познавательная активность может быть двух типов* (Н. Н. Поддъяков):

1) активность самого ребёнка, когда он выступает как самостоятельная личность, ставя цели, отбирая способы в зависимости от собственных интересов и потребностей и достигая результатов с выраженным творческим характером;

2) деятельность, организованная педагогом, которую можно рассматривать как активность ребёнка, так или иначе «запланированную взрослым»; при этом воспитатель разными средствами и методами организует детскую деятельность, позволяя дошкольнику в большей или меньшей степени проявлять самостоятельность, накапливая при этом собственный опыт.

Однако в реальной жизни эти два типа познавательной активности, как правило, не выступают в изолированном виде, а переплетаются, переходят одна в другую.

В связи с этим важно изучить особенности «собственно детской» познавательной активности на протяжении дошкольного детства, а также отобрать наиболее эффективные способы инициирования познавательной активности дошкольников в ходе взаимодействия со взрослыми.

Учёт своеобразия особенностей детей возможен при использовании современной стратегии взаимодействия взрослого с детьми на основе личностно ориентированного подхода, такого как *педагогическое сопровождение*. Оно рассматривается как выстраивание взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в целях оптимизации развития ребёнка с учётом его индивидуальных возможностей и потребностей и

с ориентацией на конечную цель, а именно: успешную социализацию и индивидуализацию ребёнка.

Отсюда основной проблемой является разработка технологии сопровождения развития познавательной активности дошкольников, т. е. такого выстраивания взаимодействия, которое не ограничивает детскую самостоятельность, а, наоборот, направлено на сбережение его «самости», ценностное отношение к результатам его открытий и мотивации к саморазвитию.

При этом необходимо учитывать, что *познавательная активность может проявляться на разном уровне в зависимости от степени самостоятельности в собственно познании и деятельности по использованию этого опыта*.

Д. Б. Богоявленская даёт такие названия трём уровням: репродуктивный (предполагающий действия в хорошо знакомых условиях), эвристический (связанный прежде всего с желанием находить новые способы решения познавательной задачи) и креативный (характеризующийся инициативностью в постановке задач и выявлению причин и закономерностей) [3].

Т. И. Шамова, не меняя сути концепции, называет их соответственно: воспроизводящая, интерпретирующая, творческая познавательная активность и даёт их подробную характеристику для школьника [13].

Воспроизводящая активность основана на стремлении ребёнка запомнить и впоследствии воспроизвести знания, овладеть способом познания по образцу, заданному педагогом. Для ребёнка характерны неустойчивость волевых усилий и отсутствие выраженного интереса к познанию.

Интерпретирующая активность характеризуется стремлением ребёнка к выявлению смысла изучаемого содержания, познанию связей, к применению познавательного опыта в несколько изменённых условиях. Данный уровень ярко проявляется в попытках самостоятельного исследования, стремлении объяснить вновь открытые факты.

Творческая активность проявляется в стремлении ребёнка понять сущность явлений, установить взаимосвязи, сделать выводы и, главное, самостоятельно найти новый способ исследования. Ребёнок проявляет не только волю, но и настойчивость в достижении цели, стремление к заданиям повышенной трудности.

Организация адресного сопровождения требует учёта названных уровней познавательной активности дошкольников.

В нашей экспериментальной работе технологией выстраивания адресного сопровождения детей с разными исследовательскими интересами, потребностями и умениями станет «*вариативный образовательный маршрут*», виды которого были разработаны и апробированы в ходе ранее проведённой опытно-экспериментальной работы в 2014–2017 гг. на другом содержании.

Вариативный образовательный маршрут рассматривается в контексте организации образовательной деятельности ребёнка, которая осуществляется на основе взаимодействия специалистов различного профиля с детьми и их родителями с целью оптимизации развития каждого ребёнка на основе учёта индивидуальных особенностей и возможностей.

Маршрут проектируется на подгруппу детей (от 4 человек и более), имеющих общие особенности развития: достижения, проблемы, интересы и потребности в определённых формах взаимодействия, благодаря чему достигается интенсификация социально-коммуникативного развития, создаются благоприятные условия для содержательного и взаимообогащающего общения и взаимодействия дошкольников. Вариативный образовательный маршрут составляется на определённый период и является мобильным, что подразумевает его корректировку в зависимости от изменения в социальной образовательной среде развития детей [1].

Вариативный образовательный маршрут, как форма проектирования стратегии по сопровождению развития познавательной активности детей, позволяет учитывать не только возрастные и индивидуальные особенности проявления дошкольников, но и опираться на своеобразие познавательных мотивов, направленность познавательно-исследовательской деятельности, различие субъектной позиции ребёнка. В соответствии с потребностями дошкольников в реализации познавательной активности и тактики взаимодействия с ними (помощь, поддержка, содействие) можно выделить видологию вариативных образовательных маршрутов:

*Вариативный образовательный маршрут помощи* с учётом воспроизводящего уровня познавательной активности, кото-

рый характеризуется стремлением ребёнка воспроизвести способ познания по образцу. Этот уровень отличается почти не выраженным интересом к познанию новых сторон действительности, что выражается в том числе в отсутствии поисковых вопросов, обращённых к взрослому и сверстникам. В результате реализации задач и содержания маршрута данного вида ребёнок начинает испытывать позитивное эмоциональное переживание, связанное с получением новой информации, происходит обогащение чувственно-практического опыта и его осмысление.

*Вариативный образовательный маршрут поддержки* с учётом эвристической познавательной активности, который обнаруживается в стремлении ребёнка реализовать интерес к познанию окружающего мира, установлению связей между явлениями и процессами и к применению познавательного опыта в изменённых условиях. Данный уровень ярко проявляется в детских поисковых вопросах и спонтанных попытках самостоятельного экспериментирования. В результате реализации маршрута «поддержки» ребёнок начинает испытывать выраженное позитивное эмоциональное переживание, связанное с усвоением новых знаний, приёмов, способов деятельности, у него проявляется потребность в собственных интеллектуальных достижениях, он осваивает разнообразные способы познания окружающей действительности.

*Вариативный образовательный маршрут содействия развитию* учитывает уровень творческой познавательной активности, который выражается в стремлении ребёнка самостоятельно найти новые способы решения познавательной задачи. Результатом реализации маршрута станет получение ребёнком определённого творческого продукта и выраженное желание вовлечь в активную поисковую деятельность других участников, рассказывая им о своих замыслах и находках.

В качестве других важных условий сопровождения развития познавательной активности детей дошкольного возраста можно рассматривать:

– организацию особого взаимодействия детей и взрослых (педагогов и родителей) в форме исследовательского объединения, в котором каждый участник проявляет себя в разных ролях (инициирование деятельности, продуцирование идей, активное

участие, бесконфликтная координация, итоговая презентация), благодаря чему создаётся эмоциональная ситуация общего дела (со-бытия, со-действия, со-трудничества);

– создание насыщенной среды, а также обеспечение возможности практической деятельности в ней, что предполагает проектирование и функционирование центров поддержки познавательной активности детей в помещениях ДОО (шоу-рум «Уникум» для проведения выставок и общения по проблематике «Я и другие люди», «Я и искусство», лаборатория «Умникум» для исследований по темам «Я и предметы», «Я и природа») и на участке (квест-пространство «Эврикум» для поддержки устойчивости познавательной активности).

**Заключение.** Таким образом, познавательная активность, как целостная педагогическая категория, тесно связана с познанием ребёнком окружающего мира, является содержательной основой игровой, социально-

коммуникативной и художественной деятельности, в процессе которых ребёнок не только осваивает, но и преобразует действительность, накапливая и обогащая субъективный опыт культурной деятельности.

Одной из ярких особенностей ребёнка дошкольника является эвристический взгляд на мир, желание узнавать его и творить свою реальность. Усиленное внимание педагогов к развитию познавательной активности обеспечит ребёнку поддержку потребности в самостоятельном познании и содержательном общении.

Сопровождение, как стратегия взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в целях оптимизации развития ребёнка с учётом его индивидуальных возможностей и потребностей, в том числе и своеобразия познавательной активности, обеспечит эмоционально комфортный и благоприятный фон взаимодействия взрослых и детей и станет гарантом полноценного проживания ребёнком дошкольного детства.

#### Список литературы

1. Акулова О. В., Ивченко Т. А. Образовательный маршрут как форма педагогического сопровождения развития ребёнка в условиях ДОУ // Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации: материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2015. С. 188–194.
2. Балабаева Н. В. Понятие и сущность познавательной активности младших школьников // Профессиональное педагогическое образование. 2015. № 2. С. 34–38.
3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1983. 173 с.
4. Веснин И. В., Шинкарева Л. В. Познавательная активность дошкольников: сущность, уровни проявления // Гаудеамус. 2005. № 2. С. 187–190.
5. Денина О. О. Развитие познавательной активности студентов в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2001. 27 с.
6. Кочнев А. О. Влияние личностно ориентированного подхода на познавательную активность обучающихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Череповец, 2006. 18 с.
7. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
8. Маловичко Д. А. Познавательная активность как компонент творческого саморазвития школьника // Вестник Адыгейского государственного университета. 2010. Вып. 1. С. 125–129.
9. Морозова И. С., Штепина И. С. Познавательная активность младших дошкольников // Теория и практика общественного развития. 2012. № 12. С. 162–165.
10. Новопольская Ю. А. Сущность познавательной активности и педагогическое формирование познавательного интереса дошкольников // Дошкольная педагогика. 2009. № 8. С. 46–48.
11. Осипова С. И., Агишева Н. С. Познавательная активность как объект педагогического анализа // Гуманизация образования. 2016. № 2. С. 89–96.
12. Софронова Л. А. Педагогические условия активизации исследовательской деятельности учащихся классов естественнонаучного профиля общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 2014. 23 с.
13. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 209 с.
14. Щетинина В. В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4. С. 441–444.
15. Щукина Г. И. Проблема познавательной потребности в педагогике. М.: Педагогика, 2001. 351 с.

**Статья поступила в редакцию 12.03.2021; принята к публикации 12.04.2021**

#### Библиографическое описание статьи

Акулова О. В. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста: к постановке проблемы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 6–13. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-6-13.



**Olga V. Akulova,**  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
(80 Moskovskiy hr-t, St. Petersburg, 196084, Russia),  
e-mail: akow10@yandex.ru,  
<https://orcid.org/0000-0003-1990-8038>

### **Development of Cognitive Activity of Preschool Children: to the Problem Statement**

The article deals with the interpretation of the “cognitive activity” concept. Based on the analysis of classical and modern studies, the author formulates the author’s definition of “cognitive activity of preschool children” as a motivational basis for children’s activities and research behavior; the quality of personality that affects the formation of initiative and independence in various types of activities; the condition for obtaining a higher result of activity and increasing the significance of the process of cognition for the child. The place of cognitive activity in the structure of children’s activities is shown. The system of cognitive activity of a preschooler is represented by two subsystems: the search for information and the use of experience in activities. The idea of the need to integrate the content of the knowledge areas for the initiation of cognitive activity of preschoolers is proved. Two types of cognitive activity of 3–7 years aged children are revealed: independent and initiated by an adult. The levels of preschool children’s cognitive activity are characterized: reproducing, heuristic, creative. The article substantiates the potential of three types variable educational routes technology using (“help”, “support”, “development assistance”) for building targeted support for the cognitive activity of preschool children.

**Keywords:** cognitive activity, levels of cognitive activity, cognitive development, children of preschool age, preschool children activities, educational support, variable educational route

#### **References**

1. Akulova, O. V., Ivchenko, T. A. Educational route as a form of pedagogical support of child development in the conditions of preschool education. Modern preschool education: new formats of modernization. Collection of scientific articles based on the materials of the international Scientific and Practical Conference. RSPU named after A. I. Herzen, Institute of Childhood. SPb: 2015: 188–194. (In Rus.)
2. Balabaeva, N. V. The concept and essence of cognitive activity of younger schoolchildren. Professional pedagogical education, no. 2, pp. 34–38, 2015. (In Rus.)
3. Bogoyavlenskaya, D. B. Intellectual activity as a problem of creativity. Rostov on Don: Publishing house of Rost. un-ta, 1983. (In Rus.)
4. Vesnin, I. V. Shinkareva, L. V. Cognitive activity of preschool children: essence, levels of manifestation. Gaudeamus, no. 2, pp. 187–190, 2005. (In Rus.)
5. Denina, O. O. Development of cognitive activity of students in educational activities. Cand. sci. diss. abstr. M, 2001. (In Rus.)
6. Kochnev, A. O. The influence of the personality-oriented approach on the cognitive activity of students. Cand. sci. diss. abstr. Cherepovets, 2006. (In Rus.)
7. Lisina, M. I. Formation of the child’s personality in communication. St. Petersburg: Piter, 2009. (In Rus.)
8. Malovichko, D. A. Cognitive activity as a component of a student’s creative self-development. Bulletin of the Adygeya State University, no. 1. pp. 125–129, 2010. (In Rus.)
9. Morozova, I. S., Shtepina, I. S. Cognitive activity of younger preschoolers. Theory and practice of social development, no. 12, pp. 162–165, 2012. (In Rus.)
10. Novopolskaya, Yu. A. The essence of cognitive activity and pedagogical formation of cognitive interest of preschoolers. Preschool pedagogy, no. 8, pp. 46–48, 2009. (In Rus.)
11. Osipova, S. I., Agisheva, N. S. Cognitive activity as an object of pedagogical analysis. Humanization of education, no. 2, pp. 89–96, 2016. (In Rus.)
12. Sofronova, L. A. Pedagogical conditions for the activation of research activities of students of classes of natural science profile of general education schools. Cand. ped. sci. diss. abstr. Cheboksary, 2014. (In Rus.)
13. Shamova, T. I. Activization of schoolchildren teaching. M: Pedagogika, 1982. (In Rus.)
14. Schetinina, V. V. Updating approaches to the formation of cognitive activity of preschool children. Vector of Science TSU, no. 4, pp. 441–444, 2012. (In Rus.)
15. Shchukina, G. I. The Problem of cognitive needs in pedagogy. M: Pedagogika, 2001. (In Rus.)

**Received: March 12, 2021; accepted for publication April 12, 2021**

#### **Reference to the article**

Akulova O. V. Development of Cognitive Activity of Preschool Children: to the Problem Statement // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 6–13. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-6-13.



УДК 373.2

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-14-20

**Анна Николаевна Атарова,**

ассистент,

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48),

e-mail: [ann-atarova@yandex.ru](mailto:ann-atarova@yandex.ru),<https://orcid.org/0000-0002-4976-7558>

### Развивающий потенциал пространства дошкольной образовательной организации в решении задач развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

В статье представлены результаты исследования развивающего потенциала пространства детского сада для решения задач развития и поддержки самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Развитие самостоятельности детей происходит в результате накопления ребёнком опыта самостоятельной деятельности, в том числе опыта интеграции разных видов детской деятельности. Следовательно, пространство дошкольной образовательной организации должно обеспечивать условия для выбора детьми интересной деятельности, в том числе для её интеграции, позволяющей получать задуманный результат. Под пространством дошкольной образовательной организации понимается не только групповое помещение, включающее спальню и раздевалку, но и коридоры дошкольной образовательной организации, лестничные пролёты, прогулочные площадки, кабинеты специалистов. Пространство дошкольной образовательной организации рассматривается через организацию предметно-пространственной развивающей среды. В результате проведённого исследования выявлено, при каких условиях пространство дошкольной образовательной организации приобретает развивающий потенциал и способствует развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста: разнообразие предметного содержания, доступность и удобство размещения материалов, возможность интеграции детских видов деятельности и самостоятельное преобразование предметно-пространственной среды, все виды детской деятельности имеют подкрепление в предметно-пространственной среде.

**Ключевые слова:** самостоятельность, развивающее пространство, предметно-пространственная среда, детские виды деятельности, интеграция детских видов деятельности, развивающий потенциал предметно-пространственной среды

**Введение.** Пространство дошкольной образовательной организации является частью образовательной среды, которая представляет собой социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс становления личности, понимаемый как социализация<sup>1</sup>. В данной статье пространство дошкольной образовательной организации рассматривается через предметно-пространственную развивающую среду, которая понимается как совокупность материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа и

обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства организации, группы, а также территории, прилегающей к организации<sup>2</sup>. Значение предметно-пространственной среды в развитии детей дошкольного возраста отмечают и современные учёные, и педагоги-практики<sup>3</sup>. При этом большинство современных

<sup>1</sup> Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – СПб.: Питер, 2017. – С. 401.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 25.03.2021). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О. А. Карабанова [и др.]. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – С. 45.

исследований связаны не с выявлением и описанием ошибок в создании предметно-пространственной среды, а с изучением условий, раскрывающих развивающий потенциал этого компонента образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации [13, с. 22]. Также можно отметить тенденцию перехода от теоретических концепций, раскрывающих принципы проектирования и организации предметно-пространственной среды (С. Л. Новоселова, В. А. Петровский), к практическому описанию вариантов использования предметов и материалов, необходимых для решения задач развития детей дошкольного возраста (Н. А. Короткова, А. Г. Гогоберидзе, Т. Н. Доронина, Е. О. Смирнова), разработке алгоритмов проектирования моделей предметно-пространственной среды [11, с. 51] в зависимости от задач и содержания образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Развитие и поддержка самостоятельности детей дошкольного возраста является актуальной задачей современного дошкольного образования. Развитие самостоятельности происходит в результате накопления ребёнком опыта самостоятельной деятельности в пространстве дошкольной образовательной организации. Приобретение данного опыта возможно, с одной стороны, если ребёнок выступает в качестве субъекта детских видов деятельности (А. Г. Гогоберидзе, Т. И. Бабаева, М. В. Крулехт, Н. М. Крылова, О. В. Солнцева), с другой, если предметно-пространственная среда, окружающая ребёнка, обладает развивающим потенциалом, позволяющим выбирать интересную ему деятельность, реализовать задуманное, достигая результата.

Можно предположить, что развивающий потенциал предметно-пространственной среды будет проявляться в том, насколько содержание предметно-пространственной среды мотивирует ребёнка к выбору деятельности, способно удовлетворить потребности ребёнка через выбор интересной для него деятельности, создаёт условия для овладения разнообразными способами осуществления деятельности, в том числе выборе материалов и презентации результатов деятельности, а также возможности интеграции детских видов деятельности для достижения задуманного результата или удовлетворения познавательной или коммуникативной потребности, возникшей в процессе деятельности.

Таким образом, предметно-пространственная развивающая среда, как часть пространства дошкольной образовательной организации, должна обеспечивать включённость детей в разные виды самостоятельной детской деятельности, предоставлять возможность выбирать занятия по интересам в разных тематических пространствах дошкольной организации и при необходимости интегрировать разные виды детской деятельности для достижения результата. Это обеспечивается, с одной стороны, разнообразием предметного содержания, с другой – доступностью и удобством размещения материалов.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой исследования являлись теоретические обоснования проектирования предметно-пространственной развивающей среды в дошкольных образовательных организациях, представленные в теоретических и практических исследованиях С. Л. Новоселовой, В. А. Петровского, А. Г. Гогоберидзе, М. Н. Поляковой, Т. Н. Дорониной, Н. А. Коротковой, П. В. Смирновой. Подходы к развитию деятельности детей дошкольного возраста рассмотрены в работах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, В. Т. Кудрявцева, М. И. Лисиной, М. Я. Басова, Д. Ван'т Хал [3; 5; 7]. Теория развития ребёнка как субъекта детских видов деятельности представлена в исследованиях В. И. Логиновой, Т. И. Бабаевой, А. Г. Гогоберидзе, Е. Н. Герасимовой, М. В. Крулехт, О. В. Солнцевой и др.

В результате изучения и анализа психолого-педагогической литературы установлено, что предметно-развивающая среда, созданная в пространстве дошкольной образовательной организации, состоит из двух взаимодополняющих ресурсов. Первый – предметное содержание предметно-пространственной среды: игры, предметы и игровые материалы; учебно-методические пособия; материалы и оборудование для разных видов детской деятельности. Второй – дополнительное оборудование, предназначенное для размещения игрового материала и учебно-методических пособий – столы, стеллажи, полки, контейнеры для игрушек и т. д.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Полякова М. Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДООУ / науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – С. 6.

Анализ принципов и подходов к построению предметно-пространственной среды, с точки зрения решения задач развития самостоятельности детей, позволил выделить основные требования к построению предметно-пространственной среды: требования к мебели и её расположению в пространстве дошкольной образовательной организации, критерии для отбора оборудования, игрушек и материалов, обеспечивающих самостоятельную деятельность детей старшего дошкольного возраста.

Пространственное расположение мебели и материалов представлено двумя подходами. Первый – создание разнообразных центров активности, тематических пространств в группе<sup>1</sup>, второй – разделение группы на три пространства с материалами для деятельности, что позволяет ребёнку интегрировать детские виды деятельности (Н. А. Короткова). В центре активности через предметы, находящиеся в нём, ребёнку предлагается определённый вид деятельности. Литературный центр, представленный детскими книгами, предполагает рассмотрение иллюстраций, самостоятельное или совместное с другими детьми чтение. В центре развития мелкой моторики находятся пазлы, набор конструкторов Лего, детская мозаика, игры-головоломки, что позволяет ребёнку собирать картинки из частей, конструировать, решать познавательные задачи. Авторы предлагают создать в пространстве группы 11 центров активности<sup>2</sup>. Данный подход исключает целостность пространства группы, возможность интеграции детских видов деятельности, так как для каждой деятельности предназначен свой центр.

Разделение пространства группы на три части (зоны) – рабочую, активную и спокойную<sup>3</sup> – позволяет располагать материалы таким образом, чтобы ребёнок в самостоятельной деятельности имел возможность интегрировать виды детской деятельности в зависимости от своих интересов и практических задач. При этом можно организовать

одну или несколько зон за пределами группового помещения – в спальне, коридоре, раздевалке (Н. А. Короткова). В «спокойной зоне» можно разместить книги, а также игрушки для разных видов кукольного театра (пальчиковые, перчаточные и др.). Таким образом, ребёнок может интегрировать деятельность: чтение, рассматривание иллюстраций и театрализацию. Материалы для «спокойных» или «активных» видов деятельности будут побуждать ребёнка к расширению опыта самостоятельной деятельности, интеграции детских видов деятельности.

Роль предметно-пространственной среды в процессе интеграции детских видов деятельности отмечена в исследовании Э. В. Онищенко. К условиям интеграции видов детской деятельности (игра и труд) она относит среду для знакомства с материалами, оборудованием, способами их применения, которая включает «Трудовые уголки» – столярный, домоводства, прачечную, кухню, разборный детский дом. Обязательным условием становится применение продуктов трудовой деятельности в игре [9].

Таким образом, предметно-пространственная развивающая среда дошкольной образовательной организации, позволяющая ребёнку накапливать опыт самостоятельной деятельности, должна обеспечивать каждому ребёнку выбор интересной для него деятельности, стимулировать его активное взаимодействие со средой, позволять интегрировать виды деятельности для достижения результата.

Одним из ключевых условий поддержки самостоятельности ребёнка является предоставление возможности детям самостоятельно преобразовывать предметно-пространственную среду группы для организации детских видов деятельности в соответствии со своими интересами.

Таким образом, на основе анализа подходов к конструированию предметно-развивающей среды детского сада, выделенных в работах С. Л. Новоселовой, Н. А. Коротковой А. Г. Гогоберидзе, Т. Н. Дороновой, М. Н. Поляковой, О. В. Дыбиной и других исследователей, можно выделить требования, которым должно соответствовать пространство детского сада, чтобы обеспечить ребёнку опыт самостоятельной деятельности на основе интеграции детских видов деятельности. Данные требования легли в основу кри-

<sup>1</sup> Методические рекомендации (для работы с детьми 3–5 лет): пер. с англ. / под. ред. Д. Краер. – М.: Мозаика-синтез, 2018. – С. 56. – (Программа, основанная на ECERS).

<sup>2</sup> Там же. – С. 56–57.

<sup>3</sup> Короткова Н. А., Глушкова Г. В., Мусиенко С. И. Предметно-пространственная среда детского сада: старший дошкольный возраст. – М.: Линка-Пресс, 2010. – С. 17.

териального анализа как метода изучения развивающего потенциала пространства дошкольной образовательной организации для решения задач развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Критерии для анализа пространства дошкольной образовательной организации, способствующего накоплению опыта самостоятельной деятельности на основе интеграции детских видов деятельности, были разделены на три группы.

*Первая группа требований* – материальное наполнение. Показателями данного требования выступали достаточное количество игрушек, пособий, материалов для организации разных видов детской деятельности, но без избыточности; наличие «неоформленного» материала (разные предметы бытового назначения, природный материал, художественный, бросовый материал и т. д.); доступность детям игрушек, предметов и материалов для организации разных видов деятельности; возможность приносить игрушки и материалы из дома; все предметы, находящиеся в доступе ребёнка, могут быть включены им в ту или иную деятельность.

*Вторая группа требований* – организация пространства для деятельности. Показатели данного требования: пространство обеспечивает возможность организации разных видов детской деятельности как в самостоятельной, так и в совместной с педагогом деятельности; расположение рядом предметов, пособий, игрушек, которые можно использовать в разных видах детской деятельности (принцип «можно играть по-разному»); возможность переносить, переставлять игрушки, игровые модули в разные пространства группы для организации деятельности (единственное ограничение – если они мешают деятельности других детей или создают опасную для жизни и здоровья детей ситуацию); возможность организовывать свою деятельность там, где это удобно ребёнку или подгруппе детей; наличие меток, организующих деятельность детей; возможность выходить за пределы группы: спальня, раздевалка, коридор дошкольной образовательной организации для организации деятельности.

*Третья группа требований* – осуществление деятельности. Показатели для данной группы требований: возможность использовать предметы по-разному, если их свойства позволяют ребёнку получить ре-

зультат деятельности, интересны для познания и преобразования; возможность оставить результаты деятельности, если они не мешают другим детям, чтобы продолжить деятельность с ними в другой раз.

**Результаты исследования.** Оценка развивающего потенциала дошкольной образовательной организации по трём группам требований производилась в баллах: наличие показателя – 2 балла, частичное наличие показателя – 1 балл, отсутствие показателя – 0 баллов. По первой группе максимальная оценка – 8 баллов, для второй – 12 баллов, для третьей – 4 балла. Всего максимально – 24 балла. От 0 до 12 баллов предметно-пространственная среда характеризуется как «не развивающая», от 13 до 24 баллов среда характеризуется как «развивающая». Интерес представляла качественная оценка предметно-пространственной среды каждой группы, позволяющая увидеть возможности для изменения пространства дошкольной образовательной организации.

На основе количественного и качественного анализа пространства дошкольной образовательной организации сделаны выводы о наличии условий для развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста: возможности получения опыта самостоятельной деятельности на основе интеграции детских видов деятельности в трех группах старшего дошкольного возраста. Предметно-пространственная развивающая среда каждой группы получила статус либо «развивающая», либо «не развивающая».

**Обсуждение результатов исследования.** В «развивающей среде» группы было достаточно игрушек, материалов для организации деятельности детей, почти все они находились в доступности, и дети могли их использовать в разных видах деятельности. При этом «неоформленного» материала было мало (убран воспитателями). Детям разрешали приносить игрушки из дома. Разрешалось организовывать свою деятельность там, где им было удобно. Было несколько меток, помогающих детям организовывать свою деятельность (схема одевания, последовательность мытья рук, количество играющих в домике). В целом детям разрешалось использовать предметы не по прямому назначению. Например, делать постройки из «кубиков Никитина». Использовать деревянных рыбок из дидактической игры в сюжетно-ролевой игре «Магазин».



«Не развивающая среда» группы была перенасыщена игрушками и материалами, создавалось впечатление, воспитатели действовали по принципу: «всё что есть – поставим», при этом почти все шкафы были закрыты для доступа детей, книги располагались так высоко, что без помощи взрослого ребёнок достать их не мог. Воспитатель такое расположение книг оправдывал фразой: «Они же сразу всё порвут и испортят! Если они хотят взять книгу, то просят меня достать её». Игрушки из дома приносить разрешали, но они должны были лежать в индивидуальном шкафчике ребёнка. Не всё пространство группы дети могли использовать для самостоятельной деятельности. Запрещалось брать музыкальные инструменты, некоторые виды кукольного театра. Например, когда детям предложили показать, что они делают с музыкальными инструментами, которые находятся в группе, они ответили: «Их нельзя брать, мы можем их сломать». Воспитатели не разрешали переносить игрушки с места на место, если ребёнок начинал играть не там, где было обозначено воспитателем, он прерывал его деятельность, просил перейти в другое, предназначенное для этого место. Например, дети собрались на ковре играть в настольно-печатную игру. Воспитатель объяснила, – раз она настольная, надо играть на столе. После того как дети пересели, двое из них быстро закончили играть, даже не добравшись до финиша. При этом в раздевалке удобно оборудовано место для детского экспериментирования, но ходить туда разрешалось не всем детям. Результаты деятельности воспитатели разрешали оставить, если они были (на их взгляд) «красивые».

Таким образом, результаты изучения предметно-пространственной развивающей среды в группах следующие: в группе № 1 (18 баллов) – развивающая среда. В группе № 2 (8 баллов) – не развивающая среда. В группе № 4 (19 баллов) – развивающая среда.

**Заключение.** Таким образом, пространство дошкольной образовательной организации обладает развивающим потенциалом для решения задач развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста при выполнении ряда требований, относящихся к материальному наполнению пространства и организации пространства для самостоятельной деятельности детей, требований, связанных с особенностями осуществления самостоятельной деятельности детей в предметно-пространственной среде группы и других помещений дошкольной образовательной организации, возможности самостоятельно изменять пространство в соответствии со своими интересами и замыслами. Ещё одним требованием выступает, с одной стороны, подкрепление всех видов детской деятельности в предметно-пространственной среде, а с другой – объединение в единое пространство схожих по степени активности деятельностей (активные/спокойные). Таким образом, выполнение выделенных в исследовании требований к пространству дошкольной образовательной организации, которое понимается как предметно-пространственная среда группового и других помещений дошкольной организации, а также места для прогулок, обеспечивает её развивающий потенциал, так как позволяет организовать разнообразную самостоятельную деятельность детей, в ходе которой дети получают и накапливают опыт самостоятельного выбора и инициирования деятельности, выбора необходимых материалов и последовательности действий, интеграции видов деятельности для достижения результата или удовлетворения актуальных потребностей в процессе деятельности. Положительный опыт самостоятельной деятельности в развивающей предметно-пространственной среде влияет на развитие самостоятельности как личностного качества детей старшего дошкольного возраста.

#### Список литературы

1. Абдулаева Е. А., Алиева Д. А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективно-сопровождения // Современное дошкольное образование. 2020. № 6. С. 32–46. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10088.
2. Богуславский М. В. Развитие гуманистических традиций воспитания в отечественном образовании начала XX века // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия. «Педагогика и психология». 2009. № 1. С. 113–123.
3. Ван’т Хал Д. Творческое воспитание. Искусство и творчество в вашей семье / пер. с англ. Е. Курьяновой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 320 с.



4. Гогоберидзе А. Г., Атарова А. Н. Детские инициативы и деятельность для детей: проблемы и противоречия // *Детский сад: теория и практика*. 2015. № 1. С. 6–15.
5. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 316 с.
6. Корепанова И. А. Варианты организации самостоятельной деятельности детей в немецком детском саду // *Детский сад: теория и практика*. 2012. № 10. С. 104–112.
7. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
8. Маланов И. А. Понятие «образовательное пространство» как педагогическая категория // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2012. № 1. С. 23–29.
9. Онищенко Э. В. Развитие «Метода Е. И. Тихеевой» в практике современного детского сада: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 1996. 19 с.
10. Полякова М. Н. Как сделать среду группы развивающей: советы воспитателю // *Детский сад: теория и практика*. 2015. № 10. С. 6–19.
11. Полякова М. Н. Предметная среда развития ребёнка дошкольного возраста. От детских садов ПИДО до наших дней // *Современное дошкольное образование*. 2019. № 1. С. 46–57. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10039.
12. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности. Ижевск; Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 565 с.
13. Якшина А. Н., Ле-ван Т. Н., Зададаев С. А., Шиян И. Б. Разработка и апробация шкалы оценки условий развития игровой деятельности детей в дошкольных группах // *Современное дошкольное образование*. 2020. № 6. С. 21–31. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10087.

**Статья поступила в редакцию 30.03.2021; принята к публикации 22.04.2021**

#### **Библиографическое описание статьи**

Атарова А. Н. Развивающий потенциал пространства дошкольной образовательной организации в решении задач развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2021. Т. 16, № 2. С. 14–20. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-14-20.

**Anna N. Atarova,**  
assistant,

*Herzen State Pedagogical University of Russia*  
(48 Moika river emb., St. Petersburg, 191186, Russia),  
e-mail: ann-atarova@yandex.ru,  
<https://orcid.org/0000-0002-4976-7558>

### **The Developing Potential of the Preschool Educational Organization Framework in Solving the Problems of Developing the Independence of Children of Older Preschool Age**

The article presents the results of a study of the developmental potential of the kindergarten space for solving development problems and supporting the independence of older preschool children. The development of children's independence occurs as a result of the child's accumulation of experience of independent activity, including the experience of integrating different types of children's activities. Therefore, the space of a preschool educational organization should provide conditions for children to choose interesting activities, including for its integration, which allows them to obtain the intended result. The space of a preschool educational organization means not only a group room, which includes a bedroom and a dressing room, but also corridors of a preschool educational organization, staircases, walking areas, and specialists' offices. The framework of a preschool educational organization is considered through the organization of a subject-spatial developmental environment. As a result of the study, it was revealed under what conditions the space of a preschool educational organization acquires developmental potential and contributes to the development of independence of children of senior preschool age: a variety of subject content, accessibility and ease of placement of materials, the possibility of integrating children's activities and independent transformation of the subject-spatial environment, all types of children's activities are reinforced in a subject-spatial environment.

**Keywords:** Independence, developing framework, subject-spatial environment, children's activities, integration of children's activities, developing the potential of the subject-spatial environment

**References**

1. Abdulaeva, E. A., Alieva, D. A. The development of free play in preschoolers in conditions of non-directive support. *Modern preschool education*, no. 6, pp. 32–46, 2020. (In Rus.)
2. Boguslavskij, M. V. Development of humanistic traditions of upbringing in domestic education at the beginning of the 20th century. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. series: pedagogy and psychology*, no. 1, pp. 113–123, 2009. (In Rus.)
3. Van't Hal D. *Creative education. Art and creativity in your family*. M: Mann, Ivanov i Ferber, 2015. (In Rus.)
4. Gogoberidze, A. G., Atarova, A. N. Children's initiatives and activities for children: problems and contradictions. *Kindergarten: theory and practice*, no. 1, pp. 6–15, 2015. (In Rus.)
5. Zaporozhec, A. V. *Selected psychological works. v 2 t. T. 1*. Moskva: Pedagogika, 1986. (In Rus.)
6. Korepanova, I. A. Options for organizing independent activities of children in a German kindergarten. *Kindergarten: theory and practice*, no. 10, pp. 104–112, 2012. (In Rus.)
7. Lisina, M. I. *Formation of the child's personality in communication*. SPb: Piter, 2009. (In Rus.)
8. Malanov, I. A. The concept of "educational space" as a pedagogical category. *Bulletin of the Buryat State University*, no. 1, pp. 23–29, 2012. (In Rus.)
9. Onishchenko, E. V. Development of the "Method of E. I. Tikheeva" in the practice of modern kindergarten. *Cand. ped. sci. diss. abstr. Sankt-Peterburg*, 1996. (In Rus.)
10. Polyakova, M. N. How to make the environment of the group developing: tips for the educator. *Kindergarten: theory and practice*, no. 10, pp. 6–19, 2015. (In Rus.)
11. Polyakova, M. N. Subject environment for the development of a preschool child. From PIDO kindergartens to the present day. *Modern preschool education*, no. 1, pp. 46–57, 2019. (In Rus.)
12. Prygin, G. S. *The Psychology of Self-Reliance*. Izhevsk, Naberezhnye CHelny: Izd-vo Instituta upravleniya, 2009. (In Rus.)
13. Yakshina, A. N. Development and testing of a scale for assessing the conditions for the development of play activity in preschool groups. *Modern preschool education*, no. 9, pp. 21–31, 2020. (In Rus.)

**Received: March 30, 2021; accepted for publication April 22, 2021**

**Reference to the article**

Atarova A. N. The Developing Potential of the Preschool Educational Organization Framework in Solving the Problems of Developing the Independence of Children of Older Preschool Age // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 14–20. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-14-20.

УДК 338.5

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-21-26

**Наталья Фёдоровна Захарченя,**  
старший преподаватель,  
Барановичский государственный университет  
(225404, Беларусь, г. Барановичи, ул. Войкова, 21),  
e-mail: [nfzakharchenia@gmail.com](mailto:nfzakharchenia@gmail.com),  
<https://orcid.org/0000-0003-3367-3984>

### Конкурентоспособность дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг

Выбор образовательной услуги и борьба за потребителя в сфере образования является сложной задачей современной дошкольной образовательной организации. В практике сложилось противоречие: высокое качество предоставления образовательной услуги не гарантирует её востребованность, так как она не всегда может соответствовать запросам потребителей. Необходимо учитывать не только признаки качества образовательной услуги, но и признаки её конкурентоспособности. Мы предположили, что управление образовательными услугами дошкольной образовательной организации будет эффективным, если осуществлять его на основе маркетингового подхода: наиболее востребованными будут те образовательные услуги, у которых отмечается превышение показателей конкурентоспособности. В статье дано научное обоснование выбора модели конкурентоспособности дошкольной образовательной организации, представленной в виде математического выражения. Проведённый автором анализ диссертационных исследований в области экономической теории предоставил возможность разработки её по аналогии с авторской моделью А. А. Скнарина, но уже в системе образования. Для использования модифицированной модели при определении конкурентоспособности дошкольной образовательной организации предложена методика, раскрыто содержание и дано функциональное описание модели. Такое детальное её представление открывает перспективы применения модели конкурентоспособности дошкольной образовательной организации на практике для проверки гипотезы о факторах, которые влияют на повышение конкурентоспособности: внешних, внутренних и системных.

**Ключевые слова:** маркетинг, дошкольная образовательная организация, рынок образовательных услуг, конкурентоспособность

**Введение.** В основу управления образовательными услугами дошкольной образовательной организации должны быть положены исследования, направленные на их эффективную реализацию, в том числе удовлетворение спроса потребителей. Исследование рынка образовательных услуг предполагает комплексную оценку анализа поведения потребителей, их потребностей и мотивов, эффективности реализации, колебаний спроса, рекламы, деятельности конкурирующих дошкольных образовательных организаций, информация о которых, согласно научным теориям А. Кофмана, А. П. Рыжова [4; 7], попадает под характеристику *нечётких множеств* как слабоструктурированная, фрагментарная, неполная, нечёткая, так как в процессе мониторинга (получения, обработки, анализа и интерпретации результатов динамики показателей конкурентоспособности) участвует человек. Поэтому при попытке создать модель конкурентоспособности дошкольной образовательной организации,

опираясь на *философские научные школы* [6; 9–12], имеем проблему соотношения конкурентоспособности дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг и полноты нашего знания о ней. Исходя из этого, объектом нашего исследования является дошкольная образовательная организация, а предметное поле исследования составляет соотношение между слагаемыми, влияющими на её конкурентоспособность: число конкурирующих дошкольных образовательных организаций, множество образовательных услуг, предоставляемых конкурирующими дошкольными образовательными организациями, число потребителей образовательных услуг в социуме и их требования к дошкольной образовательной организации.

Что же касается создания модели конкурентоспособности учреждения, то, основываясь на научных положениях *теорий функционального анализа, нечётких множеств и распознавания образов* [4; 7], можно отме-

тить, что модель – не эквивалент объекта, а его условный, неточный, нечёткий, случайный, формализованный образ. Модель является условной характеристикой объекта и может быть представлена в виде математического выражения.

**Методология и методы исследования.** Анализ диссертационных исследований в области экономической теории позволил систематизировать некоторые инструменты образовательного маркетинга для определения конкурентоспособности дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг. В частности, С. А. Мамонтовым предложена методика оценки конкурентоспособности организации [5], Н. М. Глебовой – технология маркетинговых исследований [1], А. А. Скнариным – модель описания конкурентоспособности организации [8].

Посредством использования аналогии как метода научного исследования мы адаптировали и модифицировали к системе образования модель конкурентоспособности предприятия в экономических системах (А. А. Скнарин).

**Результаты исследования и их об- суждение.** Используя аналогию как метод научного познания, мы определили сходства нашего объекта исследования с другими организационными системами: слагаемые свойств конкурентоспособности в разных организациях, осуществляющих предоставление услуг потребителям в разных сферах, совпадают. Изучая дошкольную образовательную организацию, предоставляющую образовательные услуги, обратили внимание на сходство показателей конкурентоспособности и процессов, обеспечивающих качество предоставления образовательных услуг, с показателями и процессами в любой другой организации. Опора на научные положения теории А. П. Рыжова и авторскую модель конкурентоспособности организации А. А. Скнарина позволила представить в нашем исследовании модель конкурентоспособности дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг в виде математического выражения

$$ДОО_i = \langle ДОО_n, ОУ_n, П_n, Т_n \rangle,$$

где  $ДОО_i$  – исследуемая дошкольная образовательная организация;

$ДОО_n$  – число конкурирующих дошкольных образовательных организаций;

$ОУ_n$  – множество образовательных услуг, предоставляемых конкурирующими дошкольными образовательными организациями;

$П_n$  – число потребителей образовательных услуг в социуме;

$Т_n$  – множество требований потребителей образовательных услуг к дошкольной образовательной организации (характеристики спроса на образовательные услуги).

**Методика** использования модифицированной модели конкурентоспособности дошкольной образовательной организации в сфере образования представлена в данном исследовании *поэтапно*: оценка показателей модели; прогноз будущего состояния показателей; расчёт управленческих воздействий; мониторинг показателей модели [2].

**Содержательное** описание модели конкурентоспособности дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг осуществляется *пошагово*:

1. Дается численная оценка факторов конкурентоспособности дошкольных образовательных организаций (показатели модели).

2. Проводится качественный анализ образовательных услуг, предоставляемых конкурирующими дошкольными образовательными организациями. Составляется множество информативных признаков образовательных услуг, формирующих адекватное признаковое пространство маркетингового исследования. Мы сформулировали систему признаков конкурентоспособности дошкольной образовательной организации, которые в дальнейшем привели к числовым форматам ( $K_1 - K_4$ ), потом эти признаки масштабировались – переведены в интервал  $[0, 1]$ .

3. Осуществляется интегральная оценка конкурентоспособности дошкольной образовательной организации, заключающаяся в установлении взаимоднозначного соответствия между конкурентоспособностью дошкольных образовательных организаций и числами отрезка  $[0, 1]$ .

Конкурентную позицию дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг целесообразно описывать интегрально, учитывая степень конкурентоспособности ( $K$ ) и имеющуюся образовательную ситуацию. Следует отметить, что интегральная оценка является обобщённым показателем, который рассчи-

тывается на основе значений измерений показателей представленной нами модели конкурентоспособности дошкольной образовательной организации, а также отражает динамику изменения состояния каждого показателя модели. Интегральную оценку считаем уместной, так как она годится только для монотонных процессов, когда в системе координат не меняется знак отклонения. В нашем случае – это время (t). Кроме того, считаем её удобной для сравнения конкурирующих дошкольных образовательных организаций, так как они близкие по структуре, при этом лучшая из дошкольных образовательных организаций имеет меньшее значение интегральной оценки.

4. Устанавливается реальная динамика конкурентоспособности дошкольных образовательных организаций.

Динамика изменения конкурентоспособности исследуемой дошкольной образовательной организации моделируется:

а) дискретным набором точек в выбранном признаковом пространстве, идентифицированным в различные моменты времени (рис. 1);

б) линией в системе координат (рис. 2).

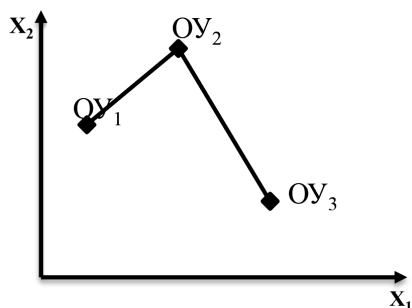


Рис. 1. Дискретный набор точек  
Fig. 1. Discrete set of points

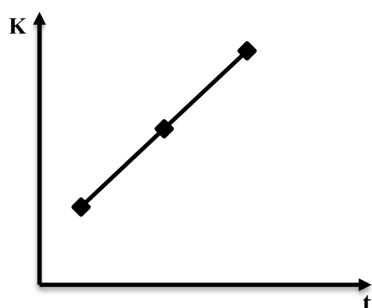


Рис. 2. Линия в системе координат  
Fig. 2. Line in coordinate system

Моделирование динамики развития конкурентоспособности исследуемой до-

школьной образовательной организации в данном исследовании будем рассматривать в аспекте оценки детерминированности направления развития конкурентоспособности: то есть будем оценивать степень совпадения векторов изменения различных показателей модели. Для этого мы осуществляли наложение исследуемых интегральных рядов и определяли случаи совпадений или несовпадений тенденций изменения системы исследуемых признаков конкурентоспособности дошкольных образовательных организаций.

5. Расчёт желаемой динамики и управленческих воздействий.

Пролонгация реальных тенденций изменения конкурентоспособности дошкольной образовательной организации при различных вариантах стратегии развития дошкольной образовательной организации и выбор наиболее подходящего варианта. Опираясь на проведённые маркетинговые исследования конкурентоспособности дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг, можно определить стратегию её развития, суть которой заключается не в фиксации достигнутых целевых показателей в системе исследуемых признаков конкурентоспособности дошкольных образовательных организаций, а в превышении уровня этих показателей у конкурирующих между собой дошкольных образовательных организаций.

6. Основная задача мониторинга рынка образовательных услуг заключается в своевременной и полной информации о внешней и внутренней среде дошкольной образовательной организации в любой момент времени, о состоянии всех показателей, которые влияют на её конкурентоспособность на рынке образовательных услуг [3].

Функциональное описание модели конкурентоспособности дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг представлено в данном исследовании показателями конкурентоспособности исследуемой дошкольной образовательной организации ( $K_{доо}$ ), расчёт которых измеряется в математических выражениях в промежутке от 0 до 1, причём  $K = 0$ , если конкурентоспособность в рамках исследуемого признака или совокупности признаков отсутствует;  $K = 1$ , если конкурентоспособность достигает максимального значения.



Всего выделили четыре показателя конкурентоспособности ( $K_1 - K_4$ ) дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг, расчёт которых представлен следующими математическими выражениями:

1) показатель  $K_1$  обозначает, что чем больше дошкольных образовательных организаций на рынке образовательных услуг, тем выше конкурентоспособность ( $K_{доо}$ ) у исследуемой дошкольной образовательной организации:

$$K_1 = 1 - 1/n,$$

где  $n$  – число конкурирующих дошкольных образовательных организаций на рынке образовательных услуг;

2) показатель  $K_2$  обозначает, что чем больше объём (количество) образовательных услуг, предоставляемых исследуемой дошкольной образовательной организацией ( $OY_{доо}$ ) на рынке образовательных услуг ( $D_{доо}$ ), тем выше её конкурентоспособность ( $K_{доо}$ ):

$$K_2 = 1 - OY_{доо}/OY_n,$$

где  $OY_{доо}$  – объём (количество) образовательных услуг, предоставляемых исследуемой дошкольной образовательной организацией;  $OY_n$  – общий объём (множество) образовательных услуг, предоставляемых всеми конкурирующими дошкольными образовательными организациями;

3) показатель  $K_3$  обозначает оценку конкурентоспособности рынка в зависимости от характера распределения долей рынка образовательных услуг – чем больше доля рынка образовательных услуг у исследуемой дошкольной образовательной организации, тем выше степень её конкурентоспособности ( $K_{доо}$ ):

$$K_3 = 1 - (\sum(D_{доо} - 1/n)^2)^{0.5},$$

где  $D_{доо}$  – доля рынка образовательных услуг, предоставляемых исследуемой дошкольной образовательной организацией;  $n$  – общее число конкурирующих дошкольных образовательных организаций;

4) показатель  $K_4$  характеризует степень конкурентоспособности рынка в зависимости от спроса и предложений конкурирующих дошкольных образовательных организаций на все предоставляемые образовательные услуги:

$$K_4 = (OY_n - OY_{сп}) / OY_{доо},$$

где  $OY_{доо}$  – объём (количество) образовательных услуг, предоставляемых исследу-

емой дошкольной образовательной организацией;  $OY_n$  – общий объём (множество) образовательных услуг, предоставляемых всеми конкурирующими дошкольными образовательными организациями, а  $OY_{сп}$  – спрос на них у потребителей.

**Заключение.** Учитывая специфику образовательного маркетинга [5], который в данном исследовании мы относим к сфере услуг, а не производства, определим три его ключевые позиции: внешний маркетинг (показатели – внешнее качество), внутренний маркетинг (показатели – внутреннее качество образовательных услуг) и системный маркетинг взаимодействия (установление связей по вертикали и горизонтали в организационно-управленческой системе дошкольной образовательной организации) [1–3].

Таким образом, по результатам проведения данного исследования мыдвигаем гипотезу на перспективу о том, что повышение конкурентоспособности дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг возможно, если будут учтены факторы (как внешнего, так и внутреннего) обеспечения качества образования и будут установлены связи взаимодействия между потребителями (воспитанниками и их законными представителями) и поставщиками (педагогическими работниками дошкольной образовательной организации, администрацией) образовательных услуг. Обязательным условием конкурентной борьбы между дошкольными образовательными организациями является соблюдение законодательства Республики Беларусь<sup>1</sup>, регулирующего предоставление образовательных услуг как за счёт средств республиканского бюджета, так и на платной основе. В соответствии со ст. 138 Кодекса Республики Беларусь об образовании<sup>2</sup> приоритетными являются услуги, которые ока-

<sup>1</sup> Кодекс Республики Беларусь об образовании: [от 13 января 2011 г. № 243-3 (статьи 3, 20, 22, 77, 138)]. – URL: <http://garant.ru> (дата обращения: 05.01.2021). – Текст: электронный; Об утверждении Положения об учреждении дошкольного образования и признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Министерства образования Республики Беларусь: постановление Министерства образования Республики Беларусь: [от 25 июля 2011 г. № 150]. – URL: <http://garant.ru> (дата обращения: 05.01.2021). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Кодекс Республики Беларусь об образовании: [от 13 января 2011 г. № 243-3 (статьи 3, 20, 22, 77, 138)]. – URL: <http://garant.ru> (дата обращения: 05.01.2021). – Текст: электронный.

зываются дошкольной образовательной организацией за счёт бюджетных средств. Организация дополнительных образовательных услуг на платной основе осуществляется в соответствии с рекомендациями и постановлениями Министерства образования Республики Беларусь<sup>1</sup> и с учётом признаков, показателей и степени их конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Для того чтобы модель конкурентоспо-

собности дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг не была ограничена только теоретическим определением и формальным описанием, но стала прикладным инструментом управления образовательными услугами дошкольной образовательной организации, в дальнейшем планируется её программно-технологическое представление и апробация полученных научно-практических результатов.

#### **Список литературы**

1. Глебова Н. М. Маркетинговые исследования рынка консалтинговых услуг: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. Новосибирск, 2004. 20 с.
2. Дубешко Н. Г. Мониторинговые механизмы управления качеством образования в учреждении дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Минск, 2017. 29 с.
3. Дубешко Н. Г. Организационно-педагогические условия использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования // Вестник Барановичского государственного университета. 2019. № 7. С. 23–28.
4. Кофман А. Введение в теорию нечётких множеств: пер. с фр. М.: Радио и связь, 1982. 432 с.
5. Мамонтов С. А. Маркетинговые исследования рынка образовательных услуг: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. Новосибирск, 1999. 18 с.
6. Новиков Д. А., Иващенко А. А. Модели и методы организационного управления инновационным развитием фирмы. М.: Ленанд, 2006. 335 с.
7. Рыжов А. П. Элементы теории нечётких множеств и измерения нечёткости. М.: Диалог-МГУ, 2003. 116 с.
8. Скнарин А. А. Управление конкурентоспособностью экономической системы на основе маркетинга: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 05.13.10. Таганрог, 2006. 25 с.
9. Субетто А. И. Методология и типология управления качеством создаваемых объектов. Л., 1978. 113 с.
10. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента / пер. с англ. А. И. Зак. М.: Консалдинг, 1991. 104 с.
11. Файоль А. Общее и промышленное управление / пер. Б. В. Бабина-Кореня. М.: Центр. ин-т труда, 1923. 212 с.
12. Urwick L. F. Elements of Administration. New York: Pitman, 1944. 132 p.

**Статья поступила в редакцию 30.03.2021; принята к публикации 23.04.2021**

#### **Библиографическое описание статьи**

Захарченя Н. Ф. Конкурентоспособность дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 21–26. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-21-26.

**Natalia F. Zakharchenia,**  
Senior Lecturer,  
Baranovich State University  
(21 Voikov st., Baranovich, 225404, Belarus),  
e-mail: nfzakharchenia@gmail.com,  
<https://orcid.org/0000-0003-3367-3984>

### **Competitiveness of a Preschool Educational Organization in the Educational Services Market**

The choice of educational services and the struggle for the consumer in the field of education is a difficult task for a modern preschool educational organization. The high quality of the provision of educational services does not guarantee its relevance, since it cannot always meet the needs of consumers. The author has assumed that the management of educational services of a preschool

<sup>1</sup> О внесении изменений и дополнений в постановление Министерства образования Республики Беларусь: от 27 ноября 2012 г. № 133: постановление Министерства образования Республики Беларусь: [от 30 ноября 2017 г. № 156]. – Текст: электронный // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <http://pravo.by> (дата обращения: 05.01.2021).

educational organization would be effective if carried out on the basis of a marketing approach. The article provides a scientific rationale for the choice of a model of competitiveness of a preschool educational organization, presented in the form of a mathematical expression. The author's analysis of dissertation research in the field of economic theory made it possible to develop it on the analogy of the author's model of A. A. Sknarin, but in the education system. To use the modified model in determining the competitiveness of a preschool educational organization, a methodology is proposed, the content is disclosed and a functional description of the model is given. Such a detailed presentation of it opens up prospects for the application of the competitiveness model of a preschool educational organization in practice to test the hypothesis about the factors that affect the increase in competitiveness: external, internal and systemic.

**Keywords:** marketing, preschool educational organization, educational services market, competitiveness

#### **References**

1. Glebova, N. M. Marketing research of the consulting services market. Cand. sci. diss. abstr. Novosibirsk, 2004. (In Rus.)
2. Dubeshko, N. G. Monitoring mechanisms for managing the quality of education in a preschool education institution. Cand. sci. diss. abstr. Minsk, 2017. (In Rus.)
3. Dubeshko, N. G. Organizational and pedagogical conditions for the use of monitoring mechanisms for managing the quality of education in a preschool education institution. Vestnik BarGU, no. 7, pp. 23–28, 2019. (In Rus.)
4. Kofman, A. Introduction to fuzzy set theory. M: Radio I svyaz', 1982. (In Rus.)
5. Mamontov, S. A. Marketing research of the educational services market. Cand. sci. diss. abstr. Novosibirsk, 1999. (In Rus.)
6. Novikov, D. A., Ivashchenko, A. A. Models and methods of organizational management of innovative development of the company. M: Lenand, 2006. (Rus.)
7. Ryzhov, A. P. Elements of the theory of fuzzy sets and measurements. Moskva: Dialog-MGU, 2003. (In Rus.)
8. Sknarin, A. A. Management of the competitiveness of the economic system based on marketing. Cand. sci. diss. abstr. Taganrog, 2006. (In Rus.)
9. Subetto, A. I. Methodology and typology of quality management of created objects. L., 1978. (In Rus.)
10. Teylor, F. U. Principles of Scientific Management; per. s angl. A. I. Zak. M: Konsaliding, 1991. (In Rus.)
11. Fayol, A. General and industrial management; per. B. V. Babina-Korenya. M: Centr. in-t truda, 1923. (In Rus.)
12. Urwick, L. F. Elements of administration. New York: Pitman, 1944. (In Engl.)

**Received: March 30, 2021; accepted for publication April 23, 2021**

#### **Reference to the article**

Zakharchenia N. F. Competitiveness of a Preschool Educational Organization in the Educational Services Market // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 21–26. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-21-26.

УДК 373.21

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-27-33

**Татьяна Борисовна Михеева<sup>1</sup>,***доктор педагогических наук, доцент,**Донской государственной технической университет**(344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, площадь Гагарина, 1),**e-mail: mitata.m@yandex.ru,**<https://orcid.org/0000-0002-5763-1773>***Елена Антоновна Ничипорюк<sup>2</sup>,***кандидат психологических наук, доцент,**Донской государственной технической университет**(344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, площадь Гагарина, 1),**e-mail: nich-ea@yandex.ru,**<https://orcid.org/0000-0003-4189-0030>*

### Психолого-педагогические основания процесса обучения английскому языку дошкольников

В настоящее время в педагогической науке возникает немало дискуссионных вопросов в связи с активным изучением иностранного языка в дошкольных учреждениях. Современное дошкольное образование решает одну из важнейших психолого-педагогических задач – формирование коммуникативных способностей и развитие мышления. Особое внимание в статье уделяется характеристикам детей старшего дошкольного возраста – 5–7 лет. Этот возраст наиболее благоприятен для изучения иностранного языка в силу ряда психологических особенностей детей. Активное формирование познавательных способностей, интенсивное запоминание языковой информации, интерес к явлениям языка, способность к имитации помогают изучать иностранный язык. К пяти годам закладывается фундамент для будущего успешного иноязычного общения на иностранном языке и развиваются общие речевые способности. У старших дошкольников возрастает потребность в общении со сверстниками, которая реализуется через игровую деятельность. Обучение английскому языку дошкольников наиболее эффективно происходит с использованием лингводидактических игр. Введение игр в занятия английским языком обеспечивает максимальную активность детей, поскольку игра – наиболее естественная форма поведения детей. Игра дает возможность представить серьезное содержание в доступной, эмоционально значимой форме.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, английский язык, старший дошкольный возраст, технология игры, виды игр

**Введение.** Необходимость получения знаний в течение всей жизни, начиная с ранних лет, акцентируется в модели «Российское образование-2020». В указанном документе определяется система раннего развития детей как самостоятельный элемент современного дошкольного образования. Следует подчеркнуть, что нет единых стартовых возрастных рамок начала изучения иностранного языка.

Родители дошкольников предоставляют широкие возможности интеллектуального и физического развития своих детей. Эти воз-

можности расширились и для практики иностранного языка, появился реальный доступ к просмотру обучающих программ на иностранном языке, мультфильмов, прослушивание аутентичных записей детских стихов и сказок, появилась возможность выездов за границу, где ребёнок оказывается в естественной иноязычной среде.

**Методология и методы исследования.** Нами осуществлён анализ Федерального государственного образовательного стандарта для дошкольников, учебных программ «Английский язык» для дошкольных

<sup>1</sup> Т. Б. Михеева – основной автор, осуществляла написание разделов «Введение», «Обсуждение результатов исследования», «Заключение», оформление списка литературы.

<sup>2</sup> Е. А. Ничипорюк осуществляла написание разделов «Методология и методы исследования», «Результаты исследования», оформление аннотации и ключевых слов.

образовательных учреждений. Применены методы анализа учебных и методических материалов в области содержания и организации курсовой работы с детьми по английскому языку, исследована психологическая и лингвометодическая литература по проблемам дошкольного иноязычного образования; использовался анализ англоязычных лингводидактических игр, собственный педагогический опыт авторов, метод обобщения и систематизации педагогического опыта.

**Результаты исследования.** Старший дошкольный возраст – с 5 с половиной до 7 лет – это, как считает Д. В. Эльконин [9], особый период в жизни ребёнка. В этом возрасте ребёнок готов исследовать мир людей и их взаимоотношений. Сознание пятилетнего человека различает разные виды деятельности, но именно игровая деятельность является основной в данном возрасте и помогает формировать и развивать психические процессы личности ребёнка. Старший дошкольный возраст – время активного физического, психического и личностного развития ребенка. У детей в этом возрасте систематизируются представления о различных предметах и явлениях [1]. Процессы возбуждения преобладают над процессами торможения, в связи с этим дошкольники обладают крайне неустойчивым вниманием, утомляются от однообразной работы и часто отвлекаются [3].

Однако большинство исследователей едины во мнении о том, что раннее детство и средний дошкольный возраст (с 4 лет)<sup>1</sup> является наиболее благоприятным периодом для формирования иноязычных коммуникативных навыков. Логично предположить, что успешность овладения учебным предметом учащимися находится в прямой зависимости от указанных свойств и характеристик личности ребёнка и, следовательно, влияет на все составляющие процесса обучения. В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие психических функций. Учитывая, что способность к мышлению и коммуникативные навыки не даны ребёнку при рождении в готовом виде, так как «мышление есть результат процесса развития» ребёнка, «развития его позна-

вательной деятельности»<sup>2</sup>, развитие мышления и формирование коммуникативных способностей является одной из важнейших психолого-педагогических задач, которые ставит перед собой современное дошкольное образование.

Основы будущей личности закладываются именно в этом возрасте: зарождаются социальные потребности, такие как потребность в уважении и признании взрослого, желание выполнять важные для других, более сложные дела, потребность в признании сверстников. У старших дошкольников появляется интерес к коллективным формам деятельности, стремление быть лучшим, появляется потребность поступать в соответствии с правилами и нормами. Ребёнок начинает более плотно усваивать определённую систему социальных ценностей, моральных норм и правил поведения в обществе, например, в некоторых ситуациях ребёнок может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так, как хочется в данный момент, а так, как нужно<sup>3</sup>.

Продолжает совершенствоваться речь, в том числе произношение всех звуков – шипящих, свистящих и сонорных. Развиваются фонематический слух, интонационная выразительность речи при чтении стихов, в сюжетно-ролевых играх и в повседневной жизни. Лексика становится богаче – используются синонимы и антонимы, грамматический строй речи совершенствуется. Развивается связная речь, высказывания становятся осознанными. Активно возрастает интерес к сказкам, которые выступают средством эмоционального и информационного воздействия на личность ребёнка, передачи жизненного опыта людей. Ребёнок может пересказывать по картинке, передавая не только главное, но и детали.

Дошкольный период является важным этапом в развитии психических процессов, активного развития мышления детей. У них активно возрастает интерес к окружающему миру, а также развивается логическое мышление. Именно в этом возрасте детям свойственна природная любознательность,

<sup>2</sup> Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов вузов. – М.: Академия, 2009. – 637 с.

<sup>3</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки / ред.-сост. Т. В. Цветкова. – М.: Творческий центр Сфера, 2015. – 96 с.

<sup>1</sup> Верещагина И. Н., Притыкина Т. А. Английский язык: рабочая тетрадь к учебнику для 1 кл. школ с углублённым изучением английского языка и старших групп детских садов. – М.: Просвещение, 2007. – 48 с.



быстрое и лёгкое усвоение языкового материала. Ребёнок надолго и достаточно быстро запоминает большой объём материала, что, несомненно, пригодится ему в дальнейшем. В школе ребёнок будет чувствовать себя уверенно, а значит, возникнет большой интерес к продолжению изучения иностранного языка.

Интересы и общий кругозор старших дошкольников расширяются. Постепенно детей данного возраста начинает привлекать широкий социальный мир и их общение постепенно выходит за рамки ближайшего окружения детского сада и семьи. Ребёнок самостоятельно пытается осмыслить и объяснить полученную им информацию. Зона ближайшего развития – термин для определения взаимосвязи между процессом обучения и умственным развитием ребёнка. Понятие выступает в качестве фундаментального положения в педагогической психологии и психологии развития.

К пяти годам у ребёнка система родного языка уже достаточно хорошо освоена, и к новому языку относится уже сознательно. Старший дошкольник является наиболее благоприятным для овладения иностранным языком в силу ряда психологических особенностей, характерных для ребёнка-дошкольника (интенсивное формирование познавательных способностей, быстрое и лёгкое запоминание языковой информации, особая чуткость к явлениям языка, способность к имитации). Изучение английского языка в дошкольном возрасте стимулирует развитие общих речевых способностей и закладывает фундамент для общения на иностранном языке в будущем, успешного и нескованного никакими барьерами [6]. Через общение и через деятельность с языком ребёнок развивается, воспитывается, познаёт мир и себя, т. е. овладевает духовным богатством, которое может дать ребёнку процесс иноязычного образования.

В результате взаимодействия и сравнения своего поведения с поведением сверстника у ребёнка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего Я [7].

Вслед за Д. В. Элькониним [10] нами определены следующие новообразования:

- старшие дошкольники уже имеют представление о таких понятиях, как добро и зло, отличают хорошие поступки от плохих;

- происходит формирование морального плана. Поведение опосредовано прави-

лами и нормами. Дети активно пользуются правилами при регулировании своих взаимоотношений со сверстниками;

- у старших дошкольников возрастает потребность в общении со сверстниками, которая посредством совместных игр и деятельности приводит к возникновению детского сообщества;

- дети становятся избирательны во взаимоотношениях. Они играют небольшими группами от двух до пяти человек. Появляются первые друзья – те, с кем у ребёнка лучше всего достигается взаимопонимание и взаимная симпатия;

- проявляется предпочтительность к определённым видам игр, хотя игровой репертуар разнообразен, включает сюжетно-ролевые, режиссёрские, строительно-конструктивные, подвижные, музыкальные, театрализованные игры, игровое экспериментирование.

Определяются игровые интересы и предпочтения мальчиков и девочек. Дети самостоятельно создают игровое пространство, выстраивают сюжет и ход игры, распределяют роли. Посредством совместной игры сверстники начинают регулировать взаимоотношения, у них проявляются нормы нравственного поведения.

Все эти положения позволяют говорить о том, что игра (технология игры) становится обязательным компонентом процесса обучения и развития дошкольника, в том числе на занятиях английским языком.

Игра развивает когнитивные, социальные, эмоциональные, творческие и физические навыки. Через игру дети учатся общаться, принимать решения, соблюдать определённые правила, контролировать себя, сотрудничать, считаться с мнением других, принимать во внимание их потребности и уважать их, сосредоточиваться и доводить начатое дело до конца. В сегодняшней жизни очень важно иметь эти способности, приобрести их можно через игру, так как в играх говорится не только об этих ценностях, но и об их практическом применении.

Правильная организация игр – важный фактор для освоения учебного содержания. В лингводидактических играх уменьшается доля свободных движений и увеличивается интеллектуальная нагрузка. При этом не теряются основные качества игры, сохраняется её сущность и дух сотрудничества

[4; 8]. Игры помогают по-новому осмыслить усвоенное, обеспечивают возможность систематического повторения и закрепления пройденного материала. Игры рассчитаны на стимуляцию речевой деятельности и заинтересованность ребёнка, соответствуют уровню развития детей.

Учитывая изложенные преимущества игр, становится ясно, что время, затраченное для игры на уроке – это не потерянное время, а наоборот, с помощью игр можно учить намного эффективней.

**Обсуждение результатов исследования.** Исследования ученых-лингвистов, психологов и специалистов раннего развития детей доказывают наибольшую эффективность овладения дополнительным языком, начиная с первого года жизни малыша [12]. По мнению специалиста раннего развития детей Дж. Фишер, дети начинают понимать в два раза быстрее, чем они говорят. Таким образом, понимание является ключом к овладению как родного, так и дополнительного/иностранного языка [11].

Вызвать интерес к языку, культуре и всему многообразию мира помогает раннее введение иностранного языка в жизнь ребёнка. Обучение иностранному языку на начальном этапе поможет формированию коммуникативных умений. И эта задача решается не только в ДОУ, но и в учреждениях дополнительного образования, где организуются языковые курсы. Организации дополнительного образования (ОДО) дают возможность преподавателю английского языка проявить свою креативность, при этом приоритет отдаётся аутентичным учебным материалам, что способствует не только эффективному обучению английскому языку, но и приобщению к англоязычной культуре.

Занятия носят интегративный характер и включают такие виды деятельности, как пение, двигательная активность, рисование, лепка и другие виды творчества, но главной составляющей каждого занятия является игровая деятельность [5]. Интегративная методика преподавания основана на конструктивистской психологии учения. Это значит, что она учитывает тот факт, что знания и навыки осваиваются не столько через передачу готовой информации от учителя к ученику, сколько через «индивидуально-конструированные знания». Каждый человек «конструирует» свои знания через информацию, которую он сам собирает из разных

источников, а также из личного опыта. Такое активное и самостоятельное учение делает знание осмысленным, и учащийся не просто будет знать, но и понимать содержание предмета. Он лучше запомнит новую информацию и сможет применить полученные знания в других ситуациях вне занятий.

Программа «Английский язык» представляет игру как форму организации занятий иностранным языком для дошкольников, так и одним из основных методов проведения занятий. Лингводидактическая игра как один из методических приёмов способствует накоплению детьми дошкольного возраста определённого запаса тематической лексики английского языка, запоминанию большого количества стихотворений, песенок, считалок и т. д.

Игровые технологии реализуют стратегию активных форм преподавания, что способствует обновлению процесса обучения за счёт учёта познавательных, коммуникативных, эмотивных потребностей обучающихся и их психофизиологических особенностей [2]. Известно, что игры в сочетании с другими приёмами и средствами обучения не могут привести к желаемому результату без хорошо подготовленного преподавателя.

Программа «Английский язык», реализуемая в Доме детского творчества, в своей методической копилке содержит различные виды лингводидактических игр, а именно: дошкольникам во время занятий преподаватели предлагают ситуативные, соревновательные, ритмо-музыкальные и художественные игры.

В ходе анализа игр, используемых в практике преподавания английского языка детям дошкольного возраста, обучающие задания сгруппированы по их структурным и организационным признакам, это:

– задания или игры с элементами соревнования, в которых установлены определённые правила и установки организационного характера для достижения успеха. При этом правила и языковые формы усваиваются рефлексивно, деятельность имеет естественную форму инстинктивного поведения;

– ролевые игры, в которых участники разыгрывают различные ситуации, связанные с повседневным бытом или какой-либо профессиональной деятельностью, и на выполнение которых от игроков требуется обращение к фоновым знаниям, к эмоцио-

нальному и социальному опыту. Такие игры дают участникам возможность проявлять себя творчески, опираясь на своё воображение.

Таким образом, выявлено, что условиями эффективного обучения английскому языку дошкольников в доме детского творчества являются следующие:

- учёт индивидуальных особенностей обучающихся;
- отбор лингводидактических игр с позиций лексического содержания, возможностей речемыслительного развития детей;
- проведение занятий в благоприятной и комфортной для детей атмосфере;
- построение партнёрских отношений между преподавателем и детьми (на занятиях дети работают сами, а учитель организует, поддерживает, мотивирует, наблюдает и оценивает).

Игровая форма проведения занятий иностранным языком, предлагаемая программой «Английский язык», несомненно, помогает создать условия, благоприятные для овладения речевыми навыками и языковыми умениями. Естественная мотивация генерации речи на иностранном языке у дошкольников во время занятий по программе «Английский язык» обеспечивается за счёт возможности опоры на игровую деятельность.

**Заключение.** Анализ используемых лингводидактических игр выявил положительный эффект от их применения на занятиях, который значительно усиливался в сочетании с традиционными приёмами (ана-

литико-дифференцирующими и имитативными). Традиционные формы обучения составляют основную базу учебного процесса, а внедрение игровых технологий создаёт на занятиях ощущение психологического комфорта и благоприятно воздействует на продуктивное усвоение и закрепление учебного материала на более ярком эмоциональном фоне.

Прочное усвоение дошкольниками языкового и речевого материала достигается в ходе регулярного использования лингводидактических игр наряду с другими методами обучения. Игровые технологии позволяют разнообразить учебный процесс, разгружая произвольную память обучающихся, в то время как информация поступает в непроизвольном режиме тренировки. Совместная деятельность стимулирует заинтересованность и мотивацию в изучении английского языка, при этом повышается и самооценка дошкольника, и авторитет преподавателя. Игровые приёмы позволяют детям проявить себя творчески, что дополнительно побуждает их к познавательной активности.

Элементы игры помогают сделать осмысленными и интересными даже самые элементарные высказывания на иностранном языке. На занятиях английским языком лингводидактическая игра органически связана с учебной деятельностью, она не противопоставляется ей, а служит достижению поставленных в программе «Английский язык» целей.

#### Список литературы

1. Алибаева Л. Н. Обучение иностранному языку дошкольников. Текст: электронный // Международный научный журнал. 2016. № 3–6. С. 42–44. URL: <http://www.inter-nauka.com> (дата обращения: 11.01.2021).
2. Бусыгина И. В. Использование элементов прямого метода при обучении английскому языку дошкольников на основе игр и игровых приёмов // Будущее науки-2019: материалы VII Междунар. молодёжной науч. конф. (г. Курск, 25–26 апреля 2019 г.). Курск, 2019. С. 55–58.
3. Дьячкова М. С. Психологические особенности готовности к обучению в школе детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ярославль, 2006. 258 с.
4. Михеева Т. Б., Урумова Р. А. Использование игровых технологий при обучении иностранному языку в раннем возрасте. Текст: электронный // Актуальные проблемы науки и техники: материалы национальной науч.-практ. конф. (г. Ростов-на-Дону, 12–14 марта 2018 г.). Ростов н/Д.: ДГТУ, 2018. С. 153–154. URL: <https://ntb.donstu.ru/conference> (дата обращения: 18.03.2021).
5. Пониматко А. П. Обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования иноязычного общения: на материале англ. яз.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1991. 16 с.
6. Степанова М. А. Развитие форм и функций речи дошкольника в игровой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1986. 238 с.
7. Субботский Е. В. Ребёнок открывает мир. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2005. 333 с.
8. Урумова Р. А. Преимущества обучения иностранному языку с раннего возраста // Перспективы развития науки и образования: материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2017. С. 125–129.

9. Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребёнка от рождения до семи лет). М.: Учпедгиз, 1960. 327 с.
10. Эльконин Д. Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. 24 с.
11. Fisher J. Starting from the Child: Teaching and Learning in the Foundation Stage. McGraw-Hill Education (UK), 2013. 252 p.
12. Gopnik A., Meltzoff A. N., Kuhl P. K. How Babies Think: The Science of Childhood. Publisher: Orion Publishing Co, 2000. 320 p.

**Статья поступила в редакцию 28.03.2021; принята к публикации 30.04.2021**

**Библиографическое описание статьи**

Михеева Т. Б., Ничипорюк Е. А. Психолого-педагогические основания процесса обучения английскому языку дошкольников // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 27–33. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-27-33.

**Tatyana B. Mikheeva<sup>1</sup>,**

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
Don State Technical University  
(1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344000, Russia),  
e-mail: mitata.m@yandex.ru,  
<https://orcid.org/0000-0002-5763-1773>*

**Elena A. Nichiporyuk<sup>2</sup>,**

*Candidate of Psychology, Associate Professor,  
Don State Technical University  
(1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344000, Russia),  
e-mail: nich-ea@yandex.ru,  
<https://orcid.org/0000-0003-4189-0030>*

**Psychological and Pedagogical Foundations of the Process  
of Teaching English to Preschoolers**

Currently, there are controversial issues in pedagogical science about learning a foreign language in preschool institutions. The development of thinking and the formation of communicative abilities is an important psychological and pedagogical task of modern preschool education. Special attention is paid to the characteristics of children of older preschool age-5–7-year-olds. This age is the most favorable for mastering a foreign language. Psychological features of preschool children are the intensive formation of cognitive abilities, quick and easy memorizing of language information, special sensitivity to the phenomena of language, the ability to imitate. Learning English at preschool age stimulates the development of general speech abilities and lays the foundation for communication in a foreign language in the future, successful and not constrained by any barriers. Older preschoolers have an increased need to communicate with their peers, which is implemented through gaming activities. Teaching English to preschoolers is most effective with the use of linguodidactic games. The use of games in the English language classes ensures maximum activity of children, since playing is the most natural form of behavior of children. The game gives you the opportunity to present serious content in an accessible, emotionally meaningful way.

**Keywords:** preschool education, English, senior preschool age, game technology, linguodidactic games

**References**

1. Alibaeva, L. N. Teaching a foreign language to preschoolers. International scientific journal, no. 3–6, pp. 42–44, 2016. Web. 16.03.2021. <https://www.internauka.com/uploads/public/14660060244810.PDF> (In Rus.)
2. Busygina, I. V. The use of elements of the direct method in teaching English to preschoolers on the basis of games and game techniques The Future of Science-2019: Proceedings of the 7th International Youth Scientific Conference (April 25–26, 2019). Kursk, 2019: 55–58. (In Rus.)

<sup>1</sup> T. B. Mikheeva – the main author, writing the sections Introduction, Discussion of results, Conclusion, design of the list of references.

<sup>2</sup> E. A. Nichiporyuk writing sections Methodology and methods of Research, research results, design of the abstract and keywords.

3. Dyachkova, M. S. Psychological features of readiness for school education in children with attention deficit hyperactivity disorder: Cand. sci. diss. Yaroslavl, 2006. (In Rus.)
4. Mikheeva, T. B., Urumova, R. A. The use of game technologies in teaching a foreign language at an early age. Actual problems of science and technology: Proceedings of the National Science Foundation. - Practical conference (Rostov-on-Don, March 12–14, 2018); Don State Technical University. Rostov-on-Don: DSTU, 2018: 153–154 Web: 10.03.2021. <https://ntb.donstu.ru/conference>
5. Ponimatko, A. P. Teaching preschool children a foreign language on the basis of game modeling of foreign language communication: (On the material of the English language). Cand. sci. diss. abstr. Moscow, 1991. (In Rus.)
6. Stepanova, M. A. Development of forms and functions of preschool child's speech in game activity. Cand. sci. diss. Moscow, 1986. (In Rus.)
7. Subbotky, E. V. The child opens the world. M: Smysl; St. Petersburg: Peter. 2005. (In Rus.)
8. Urumova, R. A. Advantages of teaching a foreign language from an early age. Prospects for the development of science and education: proceedings of the XXIII International Scientific and Practical conference, November 30, 2017. M: 2017: 125–129. (In Rus.)
9. Elkonin, D. B. Child psychology: (child development from birth to seven years). M: Uchpedgiz, 1960. (In Rus.)
10. Elkonin, D. B. Creative role-playing games of preschool children. Moscow: Izdatelstvo Akademii ped. nauk RSFSR, 1957. (In Rus.)
11. Fisher, Julie Starting from the Child: Teaching and Learning in the Foundation Stage. – Publisher: McGraw-Hill Education (UK), 2013. (In Engl.)
12. Gopnik, Alison; Meltzoff, Andrew N.; Kuhl, Patricia K. How babies think: The Science of Childhood. Publisher: Orion Publishing Co. 2000. (In Engl.)

***Received: March 28, 2021; accepted for publication April 30, 2021***

***Reference to the article***

Mikheeva T. B., Nichiporyuk E. A. Psychological and Pedagogical Foundations of the Process of Teaching English to Preschoolers // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 27–33. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-27-33.



## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ TEACHING METHODS IN A MODERN SCHOOL

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-34-40

**Наталья Владимировна Васильева,**  
кандидат педагогических наук,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),  
e-mail: [Vasilyeva-nv1991@yandex.ru](mailto:Vasilyeva-nv1991@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>

### Структура урока-исследования по русскому языку и его потенциал в формировании логических УУД младших школьников

В статье обосновывается структура урока-исследования по русскому языку в начальной школе и описывается потенциал данной формы обучения в формировании логических универсальных учебных действий младших школьников. В результате анализа научной литературы и обобщения результатов педагогических исследований автор делает вывод, что в структуре урока-исследования могут быть представлены следующие этапы: мотивация к деятельности на уроке; подготовка к исследовательской деятельности и её осуществление; презентация результатов исследования; рефлексия исследовательской деятельности; использование её результатов в практической деятельности и определение перспектив дальнейших исследований. Выявлен высокий потенциал урока-исследования по русскому языку в формировании всех видов логических универсальных учебных действий младших школьников, которые перечислены в Примерной программе начального общего образования. Обоснованная автором структура урока-исследования может быть использована для проектирования уроков данного типа в обучении младших школьников русскому языку, для организации деятельности обучающихся на уроке. Выявленный потенциал урока-исследования в формировании логических универсальных учебных действий обучающихся представляет интерес для учителей начальной школы в аспекте конструирования урока, направленного на достижение метапредметных образовательных результатов.

**Ключевые слова:** урок-исследование, русский язык, структура урока, логические универсальные учебные действия, начальная школа

**Введение.** Современная система образования в РФ и за рубежом имеет целью создание условий для становления личности, способной находить решение проблем в стандартных и нестандартных ситуациях, обладающей развитым критическим и креативным мышлением.

Достижению этой цели в начальной школе во многом способствует формирование у младших школьников логических УУД, на основе которых происходит развитие мышления. Формирование данного вида УУД возможно осуществлять при вовлечении обучающихся в исследовательскую деятель-

ность. Особым потенциалом в этом аспекте обладает такая форма обучения, как урок-исследование. Однако структура данного урока описана недостаточно полно.

В настоящее время учёными и методистами (Е. В. Васильева [3], Е. Г. Коваленко, О. В. Кубанцева [5], С. А. Маркова [8], Ю. Ю. Стан [11], Я. О. Щербатова [14] и др.) уделяется большее внимание урокам-исследованиям по дисциплинам «Окружающий мир», «Математика», «Технология», «Изобразительное искусство». В меньшей степени в научной литературе представлены возможности описываемой формы обучения в курсе русского языка (Н. Ю. Кузнецова, Е. П. Назарова [6], Е. М. Полевик [10], М. А. Остренкова [9] и др.). Последнее обусловлено тем, что лингвистическое исследование часто носит идеальный характер, так как большинство языковых единиц нематериально. Это затрудняет исследовательскую деятельность младших школьников, поскольку оперирование абстрактными понятиями невозможно без развитого словесно-логического мышления, которое у младших школьников находится на стадии становления. Вместе с тем нельзя отрицать потенциал урока-исследования по русскому языку в формировании у обучающихся логических УУД.

О целесообразности использования в образовательном процессе урока-исследования по русскому языку свидетельствует и программа чемпионата World Skills по компетенции «Преподавание в младших классах» 2020 г. В данной программе для проверки сформированности у студентов профиля «Начальное образование» профессиональных и общепрофессиональных компетенций предлагалось задание по проектированию и проведению урока-исследования, в том числе по русскому языку.

Все это свидетельствует о наличии противоречия между значимостью формирования у младших школьников логических УУД в исследовательской деятельности на уроках русского языка и недостаточной изученностью структуры урока-исследования по русскому языку и его потенциала в формировании логических УУД младших школьников.

Таким образом, проблема исследования состоит в уточнении структуры урока-исследования по русскому языку и выявлении его потенциала в формировании логических УУД младших школьников.

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании структуры урока-исследования по русскому языку и его потенциала в формировании логических УУД младших школьников.

Полученные данные могут быть использованы в образовательном процессе начальной школы для формирования логических УУД младших школьников на уроках-исследованиях по русскому языку, для организации исследовательской работы учеников в рамках данной формы обучения.

**Методология и методы исследования.** Методологическая основа исследования:

- деятельностный подход к обучению (В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.);

- концепция универсальных учебных действий (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.);

- труды, посвящённые изучению исследовательской деятельности обучающихся, урока-исследования в том числе в начальной школе (О. В. Алексеева [1], В. С. Игруппо [15], А. В. Леонтович [7], М. А. Худякова [12], Н. Б. Шумакова [13] и др.).

При этом нами использовались такие методы, как анализ и обобщение, систематизация результатов научных исследований в области педагогики, дидактики, лингводидактики.

Основными понятиями, используемыми в данной работе, являются урок-исследование и логические универсальные учебные действия (УУД).

Под уроком-исследованием мы понимаем такую форму обучения, в основе которой лежит «деятельность, направленная на получение новых знаний о существующем в окружающем мире объекте или явлении» [7, с. 7].

Логические УУД в контексте нашей работы определяются как универсальные учебные действия, «функция которых состоит в обеспечении инструментальной основы мышления и решения проблем, в том числе исследовательских» [2, с. 108].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Обоснование системно-деятельностного подхода как основы ФГОС начального, основного, среднего общего образования обусловило особенности структуры современного урока, в том числе и урока-исследования. В частности, исследование

на таком уроке понимается как деятельность, что предполагает наличие этапов деятельности: ориентировки, планирования, реализации и контроля.

Рассмотрим, какова структура урока-исследования в современной методике преподавания русского языка.

Согласно Н. Б. Шумаковой<sup>1</sup>, возможно выделить следующие этапы урока-исследования:

- мотивация через создание проблемной ситуации;
- собственно осуществление исследования;
- обмен информацией;
- организация информации, полученной в результате исследовательской деятельности;
- подведение итогов исследовательской деятельности;
- рефлексия учебной деятельности;
- постановка новых вопросов;
- применение результатов исследования.

Последние два этапа рассматриваются как факультативные.

М. А. Худякова [12] предлагает выделять в структуре урока-исследования:

- этап мотивации;
- актуализацию знаний;
- этап, связанный с формулированием учебной задачи;
- открытие нового знания;
- закрепление приобретённых знаний, умений, способов деятельности;
- самостоятельную работу с проверкой по эталону;
- повторение;
- подведение итогов урока.

В работе З. В. Глебовой [4] представлена разработка урока-исследования, включающего:

- мотивационно-мобилизующий этап;
- исследовательский этап;
- контрольный этап;
- подведение итогов;
- рефлексия.

А. В. Леонтович, А. С. Саввичев [7, с. 9] полагают, что учебное исследование должно включать:

- формулирование проблемного вопроса на основе осознания выявленного затруднения в учебном действии;

– изучение теоретических сведений по теме исследования;

– подбор методик, с помощью которых осуществляется исследование, практическое овладение данными методиками;

– сбор собственного материала, его анализ и обобщение;

– научный комментарий;

– формулировку собственных выводов.

Таким образом, как показал анализ научной литературы, логика урока-исследования по русскому языку в начальной школе может быть следующей:

1. Мотивация к деятельности на уроке.

2. Подготовка к исследовательской деятельности через актуализацию опорных знаний, способов деятельности.

3. Исследовательская деятельность обучающихся, направленная на открытие нового знания.

На данном этапе деятельность учителя состоит в:

а) создании проблемной ситуации, позволяющей способствовать тому, чтобы ученики ощутили потребность в новом знании;

б) подведении обучающихся к постановке цели исследования;

в) организации аналитико-синтетической работы учащихся (в том числе в малых группах), направленной на осмысление сущности фактов, явлений действительности, их взаимосвязи, причинно-следственных связей;

г) создании условий для достижения учениками цели исследования.

Деятельность обучающихся при этом предполагает:

а) осознание причины затруднения, не позволяющего найти выход из проблемной ситуации;

б) формулировку цели исследования, которое необходимо провести для преодоления затруднения, выдвижение гипотез;

в) планирование исследования (при этом может использоваться «дорожная карта» урока);

г) реализацию исследования через:

– анализ информации;

– решение лингвистических задач;

– осуществление эксперимента;

д) обобщение результатов исследования, формулировку выводов.

4. Презентация результатов исследования.

5. Рефлексия исследовательской деятельности.

<sup>1</sup> Урок-исследование в начальной школе. Русский язык. Литературное чтение: метод. пособие / Н. Б. Шумакова [и др.]; под ред. Н. Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2014. – 168 с.

6. Использование результатов исследования в практической деятельности и определение перспектив дальнейших исследований.

Отметим, что на уроке исследования может быть использован метод проектов, предполагающий создание конкретного продукта, конструируемого в исследовательской деятельности и отражающего её

результат. Вместе с тем урок-исследование не может быть ограничен только проектной деятельностью [7].

Осуществление исследования на рассматриваемом уроке требует от обучающихся владения логическими УУД. Рассмотрим, какие логические УУД, по нашему мнению, могут формироваться на уроке-исследовании по русскому языку в начальной школе (см. таблицу).

**Соотнесение этапов урока-исследования с формируемыми логическими УУД**

<i>Этапы урока-исследования по русскому языку</i>	<i>Логические УУД, которые возможно формировать на данных этапах</i>
Мотивация к деятельности на уроке	Логические УУД формируются факультативно
Подготовка к исследовательской деятельности через актуализацию опорных знаний, способов деятельности	В зависимости от организации деятельности обучающихся возможно формировать умения анализа, синтеза, классификации, сравнения, сопоставления, сериации, обобщения
Исследовательская деятельность обучающихся, направленная на открытие нового знания	Анализ объектов и явлений, синтез, обобщение информации, подведение под понятие, установление аналогии, причинно-следственных связей, сравнение, сопоставление объектов и явлений, их классификация, обобщение, построение рассуждений об объектах посредством связи простых суждений, выдвижение гипотез, обоснование и доказательство выдвинутых предположений
Презентация результатов исследования (в том числе продукта проектной деятельности, полученного в результате исследования)	Подведение под понятие, обобщение, построение рассуждений об объектах и явлениях действительности посредством связи простых суждений
Рефлексия исследовательской деятельности	Анализ, обобщение, установление причинно-следственных связей
Использование результатов исследования в практической деятельности и определение перспектив дальнейших исследований	В зависимости от организации деятельности обучающихся возможно формировать подведение под понятие, построение рассуждений об объектах посредством связи простых суждений и др.

Необходимо отметить, что в зависимости от вида заданий, которые будет использовать учитель при проектировании урока-исследования, может несколько изменяться и перечень формируемых логических УУД. Так, например, на этапе подготовки к исследовательской деятельности при отсутствии лингвистических задач, направленных на классификацию языковых единиц, других фактов и явлений действительности, может отсутствовать формирование универсального действия классификации.

В связи с этим считаем целесообразным уточнить, что, не ставя целью описание конкретного урока-исследования по русскому

языку, мы предприняли попытку обобщить потенциальные возможности таких уроков в формировании логических УУД.

Как видно из таблицы, в рамках урока-исследования возможно формировать все виды логических УУД, которые перечислены в Примерной программе начального общего образования. Это свидетельствует о высоком потенциале данного урока в формировании логических УУД младших школьников.

**Заключение.** Таким образом, структура урока-исследования по русскому языку в начальной школе опирается на структуру деятельности, в частности, учебно-иссле-

довательской деятельности. Урок-исследование, на наш взгляд, обладает высоким потенциалом в формировании у младших школьников всех видов логических УУД в курсе русского языка начальной, основной

и средней школы. Это указывает на значимость урока-исследования для обеспечения достижения не только предметных, но и метапредметных результатов обучения в начальной школе.

#### **Список литературы**

1. Алексеева О. В. Урок-исследование в методике функционального подхода к изучению морфологии // Начальная школа плюс: до и после. 2010. № 2. С. 31–35.
2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1. С. 104–110.
3. Васильева Е. В. Урок-исследование в начальной школе (при изучении «Окружающего мира») // Начальное образование. 2006. № 2. С. 30–31.
4. Глебова З. В. «Добро пожаловать в русский язык, или посторонним вход воспрещён» (урок-исследование в V–VI классах) // Русский язык в школе. 2015. № 4. С. 24–30.
5. Коваленко Е. Г., Кубанцева О. В. Система формирования основ экономических знаний младших школьников на уроках математики // Мир науки. 2016. № 6. С. 1–9.
6. Кузнецова Н. Ю., Назарова Е. П. Организация урока-исследования по русскому языку в начальной школе // Инновационные подходы к решению социально-экономических, правовых и педагогических проблем в условиях развития современного общества: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж: Воронежский экономико-правовой институт, 2015. С. 421–425.
7. Леонтович А. В., Саввичев А. С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы. М.: Вако, 2018. 160 с.
8. Маркова С. А. Развитие исследовательских умений через систему упражнений на уроках математики // Образование в Кировской области. 2009. № 2. С. 60–68.
9. Остренкова М. А. Осмысление эстетического и этического содержания языка традиционной культуры на уроке исследования // Русский язык в школе. 2019. № 1. С. 39–45.
10. Полевик Е. М. Урок-исследование по русскому языку как один из методов формирования научно-исследовательских умений младших школьников // Язык. Культура. Личность: материалы междунар. науч. конф. студентов и аспирантов. Самара: Самарский гос. соц.-пед. ун-т, 2018. С. 35–38.
11. Стан Ю. Ю. Формирование исследовательских умений младших школьников на уроках математики // Современное начальное образование: актуальные вопросы, инновации, приоритетные направления развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. С. 97–103.
12. Худякова М. А., Косикова С. В., Березуцкая Р. Ф. Сколько весит школьный портфель? Урок-исследование // Начальная школа. 2012. № 12. С. 40–42.
13. Шумакова Н. Б. Развитие исследовательских умений младших школьников. М.: Просвещение, 2011. 157 с.
14. Щербатова Я. О. Урок-исследование по технологии в начальной школе // Современное технологическое образование: материалы V Регион. науч.-практ. семинара. Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманит.-пед. гос. ун-т, 2020. С. 66–70.
15. Igrupulo V. S. Development of Research Activities of School Children Under the Conditions of an Integrated Educational System // Lifelong learning: Continuous Education for Sustainable Development: Proceedings of 13th International Conference, arr. N. A. Lobanov; sci. ed. N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov. Sankt-Petersburg: Pushkin LSU, Res. Inst. soc.-econ. and ped. problems of contin. edu, 2015. Pp. 131–133.

**Статья поступила в редакцию 20.03.2021; принята к публикации 20.04.2021**

#### **Библиографическое описание статьи**

Васильева Н. В. Структура урока-исследования по русскому языку и его потенциал в формировании логических УУД младших школьников // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 34–40. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-34-40.



**Natalya V. Vasilyeva,**

*Candidate of Pedagogy,*

*Transbaikal State University*

*(30 Alexandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),*

*e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru,*

*https://orcid.org/0000-0002-1064-9052*

## **The Structure of the Russian language lesson-study for Primary School and the Potential of this Lesson for the Formation of Primary School Children's Logical Universal Learning Activities**

The article justifies the structure of the Russian language Lesson-Study for primary school and describes the potential of this technology for the formation of primary school children's logical universal learning activities. The analysis of scientific literature and summarizing the results of pedagogical research allowed the author to make a conclusion about the structure of Lesson-Study which can include the following stages: motivation to the lesson activities; preparing for research activities and their implementation; presentation of the research findings; reflection of research activity; application of its results in practical work, and identification of prospects for further research. The article identifies high potential of the Russian language Lesson-Study in formation of all types of primary school children's logical universal learning activities listed in a Model Programme for Primary General Education. The structure of Lesson-Study substantiated by the author can be used for planning the lessons of such type in teaching Russian for primary school children, as well as for the organization of children's activities at the lesson. The Lesson-Study potential in formation of logical universal learning activities of schoolchildren may be of interest for primary school teachers from the point of view of lesson design aimed at achieving meta-subject educational results.

**Keywords:** Lesson-Study, Russian, structure of lesson, logical universal learning actions, elementary school

### **References**

1. Alekseeva, O. V. Lesson-investigation at the methodology of the functional approach to the study of morphology. Primary school plus: before and after, no. 2, pp. 31–35, 2010. (In Rus.)
2. Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya, I. A., Karabanova, O. A., Molchanov, S. V., Salmina N. G. Designing of universal learning activities. National Psychology Journal, no. 1, pp. 104–110, 2011. (In Rus.)
3. Vasilyeva, E. V. Lesson-investigation at primary school (during studying «The World around us»). Primary education, no. 2, pp. 30–31, 2006. (In Rus.)
4. Glebova, Z. V. «Welcome to Russian, or no public access» (lesson-investigation in V–VI classes). Russian language at school, no. 4, pp. 24–30, 2015. (In Rus.)
5. Kovalenko, E. G., Kubantseva, O. V. System for the development of younger students' economic knowledge at the mathematics lessons. Mir nauki, no. 6, pp. 1–9, 2016. (In Rus.)
6. Kuznetsova, N. Yu., Nazarova, E. P. Organization of Russian at primary school. Innovative approaches to solving socio-economic, legal and pedagogical problems in the development of modern society: Proceedings of 1st International Conference. Voronezh: Voronezh Economic and Legal Institute, 2015: 421–425. (In Rus.)
7. Leontovich, A. V., Savvichev, A. S. Research and design work of school students. 5–11 classes. M: Vako, 2018. (In Rus.)
8. Markova, S. A. Developing research skills through the system of exercises on a lesson of mathematics. Education in Kirov Region, no. 2, pp. 60–68, 2009. (In Rus.)
9. Ostrenkova, M. A. Analysis of the aesthetic and ethical content of folk speech texts at a lesson-investigation. Russian language in school, no. 1, pp. 39–45, 2019. (In Rus.)
10. Polevik, E. M. Lesson-investigation of Russian as one of the methods of development younger school-students' research skills. Language. Culture. Person: Proceedings of International Conference Undergraduate and Postgraduate Students. Samara: Samara State Social Pedagogic University, 2018: 35–38. (In Rus.)
11. Stan, Yu. Yu. Development of younger school-students' research skills at a lesson of Mathematics. Modern primary education: current issues, innovations, priorities for development: collected materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education, 2020: 97–103. (In Rus.)
12. Khudyakova, M. A., Kosikova, S. V., Berezutskaya, R. F. How much does the school briefcase weigh? Lesson-investigation. Scientific school, no. 12, pp. 40–42, 2012. (In Rus.)

13. Shumakova, N. B. Development of research skills of younger school students. Moscow: Prosveshchenie, 2011. (In Rus.)
14. Scherbatova, Ya. O. Lesson-investigation of technology at primary school. Modern technological education: Proceedings of the V Regional Scientific and Practical Seminar. Komsomolsk-on-Amur: Amur Humanitarian and Pedagogical State University, 2020: 66–70. (In Rus.)
15. Igropulo, V. S. Development of research activities of school children under the conditions of an integrated educational system. Lifelong learning: continuous education for sustainable development: Proceedings of 13th International Conference. arr. N. A. Lobanov; sci. ed. N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov. Sankt-Petersburg: Pushkin LSU, Res. Inst. soc.-econ. and ped. problems of contin. edu, 2015: 131–133. (In Engl.)

**Received: March 20, 2021; accepted for publication April 20, 2021**

***Reference to the article***

Vasilyeva N. V. The Structure of the Russian language Lesson-Study for Primary School and the Potential of this Lesson for the Formation of Primary School Children's Logical Universal Learning Activities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 34–40. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-34-40.

УДК 373.3

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-41-49

**Анна Алексеевна Денисова<sup>1</sup>,**

*кандидат психологических наук, доцент,*

*Российский государственный университет им. А. И. Герцена*

*(196084, Россия, г. Санкт-Петербург, Московский пр-т, 80),*

*e-mail: denissova\_anna@mail.ru,*

*https://orcid.org/0000-0001-7564-137X*

**Мария Васильевна Захарова<sup>2</sup>,**

*студент,*

*Российский государственный университет им. А. И. Герцена*

*(196084, Россия, г. Санкт-Петербург, Московский пр-т, 80),*

*e-mail: mashaden1999@gmail.com*

### **Особенности диагностики, развития и формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников**

Статья посвящена проблеме развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Рассматриваются действия, представленные в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования и их значение для развития личности ребёнка и успешности его школьной жизни. Актуальность выделенной проблемы подтверждается проведённым исследованием среди педагогов и учащихся начальных классов. Анализ результатов опроса учителей о месте коммуникативных действий в системе формирования универсальных учебных действий показывает, что педагоги начальных классов не считают процесс формирования этих действий трудным и не придают ему должного значения. Особое внимание в статье акцентируется на методах диагностики коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, отмечается необходимость их изучения в процессе наблюдения за специально организованными ситуациями совместной деятельности детей. Анализ результатов изучения особенностей развития коммуникативных универсальных учебных действий первоклассников и третьеклассников позволил сделать вывод, что учащимся трудно совместно работать, находить компромиссы, доказывать свою точку зрения и вести диалог. Раскрыты особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в групповой урочной и внеурочной деятельности. Рассматриваются некоторые особенности использования социоигровой технологии в обучении младших школьников, описаны основные принципы использования технологии для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Раскрыты возможности и особенности организации коллективного творческого дела в начальной школе с целью формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

**Ключевые слова:** общение, коммуникативные умения, универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, диагностика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, социоигровая технология, коллективное творческое дело

**Введение.** Общение является значимой частью человеческой жизни, это компонент социального пространства, в котором функционирует и развивается личность. Успешность коммуникативной деятельности во многом определяет статус человека

в коллективе, качество взаимосвязей в процессе совместной деятельности, а значит и её результат.

С приходом в школу перестраивается вся структура отношений ребёнка с действительностью. Система «ребёнок-взрос-

<sup>1</sup> А. А. Денисова – основной автор, научный руководитель, осуществляла интерпретацию и систематизацию материалов исследования.

<sup>2</sup> М. В. Захарова осуществляла эмпирическое исследование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, количественный и качественный анализ данных, разработку и описание части программы формирующего эксперимента.

мый» становится более дифференцированной – на первый план выходят отношения с учителем, который теперь является главным авторитетом в жизни ребёнка. Система «ребёнок-дети» тоже претерпевает изменения. Если раньше дошкольников связывали в основном совместные игровые занятия, построенные на взаимных симпатиях, то в школе появляется необходимость в организации делового учебного сотрудничества, требующего совместного целеполагания, планирования, осуществления деятельности, совместной оценки её процесса и результатов.

Школьная жизнь предполагает построение результативного общения со всеми субъектами образовательного процесса, умения не только высказывать свою точку зрения, но и прислушиваться к другим участникам взаимодействия. И нередко в классе между детьми возникают конфликтные ситуации, которые не только не вырабатывают у детей гуманных чувств друг к другу, а наоборот, порой приводят к серьёзным проблемам в развитии личности ребёнка.

Конечно, характер взаимоотношений в классном коллективе меняется по мере взросления младших школьников, но во многом он обусловлен наличием или отсутствием в системе работы учителя задачи формирования коммуникативных умений школьников.

На необходимость целенаправленного развития коммуникативных умений указывали Л. С. Выготский [2; 3], Д. Б. Эльконин<sup>1</sup>, С. Л. Рубинштейн<sup>2</sup>, М. И. Лисина [7] и др. Исследования Т. А. Ладыженской<sup>3</sup>, Р. В. Овчаровой<sup>4</sup>, Е. А. Киянченко [6], Т. Г. Рамзаевой [9], S. J. Savignon [12] и других показывают, что формирование коммуникативной деятельности можно и нужно начинать с самого раннего возраста, однако этот процесс требует продуманной организации и специальной методики.

Сейчас наряду с понятием «коммуникативные умения», более принятым в психологии, в педагогической литературе используется термин «коммуникативные

универсальные учебные действия». Данное понятие введено ФГОС НОО<sup>5</sup> и описывает одну из групп метапредметных планируемых результатов, которые должны быть достигнуты в процессе обучения и воспитания младшего школьника к окончанию начальной школы.

Как считает группа авторов «Концепции развития универсальных учебных действий»<sup>6</sup>, коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми, т. е. обеспечивают в определённой мере успешность младшего школьника на следующей ступени образования.

В связи с современными требованиями к процессу обучения и воспитания на учителя ложится ответственность за формирование универсальных учебных действий, в том числе и коммуникативных.

Для исследования этого вопроса в конце 2020 г. нами проведён опрос среди учителей начальной школы. В нём приняли участие 36 учителей начальной школы г. Санкт-Петербурга с разным стажем работы.

В одном из вопросов учителям было предложено расположить универсальные учебные действия (УУД) в зависимости от сложности их формирования в младшем школьном возрасте. Исследование показало, что большинство опрошенных педагогов (61,1 %) считают достаточно лёгким процесс формирования коммуникативных УУД, 30,6 % учителей определили эти действия на второе место и только 8,3 % опрошенных учителей относят эти действия к сложно формируемому.

Тем не менее на следующий вопрос, который предполагал выбор наиболее значимых умений для формирования в начальной школе, 31 из 36 учителей младших классов выбрал такое умение, как «слушать собеседника», 28 педагогов указали важным умение

<sup>1</sup> Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Академия, 2011. – 384 с.

<sup>2</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

<sup>3</sup> Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи. – М., 1974. – 256 с.

<sup>4</sup> Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – М.: Сфера, 1996. – 240 с.

<sup>5</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 43 с.

<sup>6</sup> Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

«взаимодействовать с членами коллектива», а 22 голоса распределились между умениями «вести диалог», «аргументировать свою точку зрения», «сопереживать и сочувствовать», «решать конфликтные ситуации».

Эти данные, с одной стороны, говорят о том, что учителя начальных классов не считают процесс формирования коммуникативных УУД трудным, а значит, придают ему меньшее значение, чем, например, формированию регулятивных УУД (почти треть опрошенных (30,6 %) именно их считает самыми сложными для формирования у младших школьников). Но, с другой стороны, педагоги называют именно коммуникативные умения среди тех, что «плохо развиты у большинства школьников 7–11 лет».

Итак, анализ проблемы показал её теоретическую и практическую значимость для современной начальной школы. Поэтому было принято решение о проведении диагностики младших школьников с целью определения уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий.

**Методология и методы исследования.** Проблема выбора методов для определения уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников носит острый характер. Во-первых, эти действия трудно диагностировать на основе опросных или даже тестовых методик, поскольку словесное описание поведения ещё не значит сформированное и устойчиво осуществляемое в реальной жизни действие. Во-вторых, младшему школьнику весьма сложно объективно оценить и описать свои чувства, мысли, действия. В-третьих, любой человек раскрывается по-разному в зависимости от внешней обстановки, внутреннего эмоционального состояния, поставленных задач и др. Поэтому помимо тестовых и опросных диагностик необходимо включённое наблюдение как в специально созданных экспериментальных ситуациях взаимодействия, так и в свободной деятельности детей.

В основу экспериментального исследования положен подход А. Г. Асмолова, который выделяет три стороны общения и, соответственно, группы коммуникативных УУД<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

1) коммуникация как взаимодействие: коммуникативные действия, направленные на учёт позиции собеседника либо партнёра по деятельности;

2) коммуникация как кооперация: коммуникативные действия, направленные на кооперацию, т. е. согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности;

3) коммуникация как условие интериоризации: речевые действия, служащие средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствующие осознанию и усвоению отображаемого содержания.

С учётом этих трёх групп выбраны эмпирические методы исследования – тестирование, беседа и наблюдение за учениками в процессе организованной совместной деятельности. Рассмотрим методики подробнее.

Методика «Кто прав?»<sup>2</sup> (Г. А. Цукерман и др.) нацелена на изучение действий, направленных на учёт позиции собеседника (партнёра). Ребёнку предлагается по очереди текст трёх заданий и задаются вопросы в процессе индивидуальной беседы. Герои текстов разные, но ситуации похожие – разные точки зрения на происходящее. Приведём пример одного из текстов: «Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!» А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!» Для размышления следующие вопросы: «Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чём подумал Петя? Что ответит Петя каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?»

Оценивается понимание ребёнком наличия различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной; понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору; учёт разных мнений и умение обосновать собственное; учёт разных потребностей и интересов. По итогам проведения диагностики определяется уровень – низкий, средний или высокий.

Следующая методика носит деятельностный характер – это «Рукавички»

<sup>2</sup> Там же.



(Г. А. Цукерман)<sup>1</sup>. Она является экспериментальной педагогической методикой, позволяющей в процессе реальной учебной ситуации организованного взаимодействия пронаблюдать, как дети выстраивают сотрудничество. Её цель – изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений: слышать, слушать и понимать партнёра, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли. Метод оценивания – наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих парами, и анализ данных включённого наблюдения по следующим критериям: продуктивность совместной деятельности, умение договариваться, приходиться к общему решению, умение убеждать, аргументировать, взаимный контроль по ходу выполнения деятельности, взаимопомощь по ходу рисования и эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Третья методика «Дорога к дому»<sup>2</sup> (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель») также носит деятельностный характер и требует наблюдения за продуктивностью совместной деятельности, характером объяснений, умением задавать вопросы, за взаимным контролем и эмоциональным отношением детей к совместной деятельности. Методика нацелена на выявление уровня сформированности у младших школьников умения передавать информацию, отображая в ней предметное содержание и условия деятельности. Задание состоит в следующем: двух детей усаживают друг напротив друга за стол. Одному дают карточку с линией, изображающей путь к дому, а другому – карточку с ориентирами-точками. Первый ребёнок говорит, как надо идти к дому. Второй старается провести линию – дорогу к дому – по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому. В итоге определяется низкий, средний или высокий уровень сформированности выделенных умений.

<sup>1</sup> Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

<sup>2</sup> Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

**Результаты исследования и их суждение.** Для определения уровня сформированности коммуникативных УУД младших школьников в начале 2021 г. нами было проведено исследование (на базе школы Выборгского района и лицея Невского района Санкт-Петербурга), в котором приняли участие ученики первых классов (52 человека).

С целью определения уровня сформированности коммуникативных действий первой группы – коммуникация как взаимодействие, а именно: учёт позиции собеседника (партнёра), умения учащихся услышать и принять другую точку зрения, была проведена методика «Кто прав?». Результаты получились следующими: больше половины (53,9 %) первоклассников оказались на низком уровне, т. е. эти дети в принципе исключают возможность разных точек зрения, принимая позицию только одного из персонажей текстов («Прав первый, потому что Змей Горыныч страшный», «Первым стих, потому что долго», «Купить самокат – это спорт»), а значит, не учитывают возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета или выбора.

На среднем уровне оказалось 34,6 % учащихся, они признают возможность разных точек зрения, но не могут аргументировать свои ответы («Наверное, оба были правы», «Не знаю, все»).

И только 11,5 % учитывали различные позиции персонажей, понимали относительность оценок и возможность различных подходов к выбору моделей поведения в зависимости от контекста, могли аргументировать свою точку зрения («Оба могут быть правы, потому что мы не знаем, о чём думали мальчики, когда говорили», «Все правы, потому что у каждого свой урок любимый», «Можно купить и лото – хорошая игра, а можно и самокат – это спорт. Это разные вещи»). Таким образом, первоклассникам трудно как учитывать разные взгляды, так и аргументировать свою точку зрения.

Для второй группы – коммуникация как кооперация – была выбрана методика с включённым наблюдением «Рукавички», которая нацелена на изучение умений слышать, слушать и понимать партнёра, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться,

вести дискуссию, правильно выражать свои мысли. По итогам проведения получились следующие данные.

На низком уровне находятся 26,9 % учащихся. В узорах преобладают различия или вообще нет сходства. Эти дети не пытались договориться, каждый настаивал на своём, отсутствовали взаимопомощь и взаимный контроль.

На среднем уровне (53,9 %) – большая часть первоклассников. В их изделиях есть сходства, но есть и заметные различия, они не по всем пунктам смогли договориться, убедить партнёра, аргументировать свою точку зрения. Взаимный контроль и взаимопомощь были минимальными.

На высоком уровне снова меньшая часть обучающихся – 19,2 %. Они действовали согласованно, помогали друг другу, контролировали партнёра, поэтому результат оказался хорошим.

Ранее, в 2018 г., по этой же методике было проведено исследование третьеклассников (52 человека), которые продемонстрировали преимущественно высокий уровень данного действия (57,6 %). Между тем был отмечен и низкий уровень у 8 % учащихся [10].

Для третьей группы коммуникативных УУД – коммуникация как условие интериоризации – использована методика «Дорога к дому», по итогам проведения которой учащиеся разделились на три группы – низкий (40,4 %), средний (50 %) и высокий (9,6 %) уровень. Мы видим, что преобладает низкий и средний уровень, т. е. у учащихся существуют значимые сложности с формулированием вопросов, инструкций в процессе совместной деятельности – указания давались расплывчато, вопросы и ответы формулировались неоднозначно, вводили в заблуждения, что не позволяло достичь взаимопонимания.

В констатирующем эксперименте 2018 г. не справились с аналогичным заданием 27 %, что говорит о достаточно низком уровне сформированности умений данной группы и у третьеклассников.

Итак, динамика от первого к третьему классу, конечно, есть – третьеклассники лучше смогли согласовать свои действия и сотрудничать друг с другом, но показатели не позволяют утверждать, что данные действия формируются как универсальные у большинства школьников.

И снова обратимся к опросу учителей начальной школы. На вопрос о средствах,

используемых для развития коммуникативных умений младших школьников, 88,9 % ответили, что это «групповая форма работы», 83,3 % отметили также «коллективное творческое дело», 33,3 % остановили свой выбор на сюжетно-ролевых играх, меньшее количество голосов было отдано за словесные игры, соревнования и диалог.

Действительно, на данный момент существует много педагогических технологий, которые в той или иной степени решают задачи формирования коммуникативных УУД. В основе часто лежит групповая работа [4; 10; 11].

Конечно, для того чтобы младшие школьники научились строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, необходимо организовывать ситуации сотрудничества и в рамках урока, и во внеурочной деятельности. Такая работа предполагает совместную деятельность для решения общей задачи. В итоге возникают ситуации свободного общения, дети учатся высказывать свою точку зрения, учитывать позиции товарищей по деятельности, контролировать совместно не только процесс продвижения к цели, но и поведение друг друга в этом процессе.

Между тем в начальной школе даже само разделение класса на группы становится порой сложным. Стоит использовать разнообразные способы (взаимный выбор, выбор педагога или лидера, жеребьёвка), обязательно показывая, что интересно работать с разными партнёрами, отмечая, что это обогащает личность каждого участника группы. В целом педагогу стоит осуществлять сопровождение деятельности детей на каждом этапе, но помощь всегда должна быть в «зоне ближайшего развития». Если учитель видит, что дети справляются с деятельностью самостоятельно, не стоит им мешать. В самоорганизации помогут составленные учениками памятки, правила, законы групповой работы, распределение ролей, обязанностей, разнообразные по содержанию задания, которые могут быть как одинаковыми у всех групп (это даст возможность им сравнить результаты), так и разными (позволит детям учиться друг у друга).

Групповую работу, например, использует социоиговая технология<sup>1</sup>. Данная тех-

<sup>1</sup> Ершова А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. – Изд. 3-е. – М., 2006. – 336 с.

нология, на наш взгляд, хорошо учитывает возрастные особенности младших школьников – потребность в двигательной активности, в игре, в общении со сверстниками. В основе урока, выполненного в рамках этой технологии, лежит ряд принципов: работа в группах сменного состава, поощрение и стимулирование взаимопомощи и взаимобучения школьников, детской инициативы, предоставление ученикам возможности как можно больше двигаться в процессе урока, взаимодействуя с разными партнёрами, высокий темпоритм урока, включение в урок игр. Авторами разработано много приёмов, которые позволяют тренировать у детей совместные действия, а также формировать понимание ценности совместной деятельности, например, в начале урока одновременно, не договариваясь вслух, сесть; одновременно хлопнуть в ладоши, сообщая об окончании групповой работы; хором ответить на вопрос учителя; при возникновении трудностей обратиться за помощью сначала к товарищу, а потом к учителю и пр.

В 2018 г. была проведена беседа с учениками ОАНО «Новая школа» г. Москвы, которые только с 4-го класса начали обучаться с помощью социоигровой технологии. Отвечая на вопрос о том, как больше нравится работать на уроке (в группе, в паре или индивидуально), абсолютное большинство детей выбрали работу в группе, мотивируя так: *«есть разные мнения и можно поспорить»*, *«интересно послушать ответы других»*, *«можно свериться с членами группы»*, *«потому что так становится больше друзей»*, *«так веселее»*, *«четыре мозга лучше, чем один»*. Педагоги школы отмечают развитие коммуникативных умений детей, улучшение эмоционального фона в классе (*«дети стали более дружными, больше помогают друг другу»*, *«ученики стали терпеливее, легче прощают друг другу обиды»*, *«они учатся принимать чужое мнение»*, *«стали более свободными и открытыми к общению, больше доверяют взрослому»*). Между тем такой высокий уровень самостоятельности детей в процессе сотрудничества ставит перед педагогами другие проблемы – *«не всегда получается организовать детей»*, *«сложно регламентировать и контролировать деятельность»*. Кроме того, как показало исследование, резкое увеличение времени взаимодействия и общения друг с другом в учебном процессе не только рож-

дает возможности для развития коммуникативных УУД, но и порождает некоторые коммуникативные и личностные трудности школьников и требует особого внимания и поддержки со стороны учителя [1].

Особое место в формировании коммуникативных УУД занимает технология коллективной творческой деятельности. Она предполагает организацию жизни детского коллектива общественно и личностно значимой, построение коллектива на основе сменяемости ролей и деления на «малые группы», а также носит эмоционально насыщенный характер за счёт художественных инструментов – ритуалов, игровых приёмов, праздников, иными словами, коллективных творческих дел (КТД), которые объединяют несколько видов деятельности.

Понятие КТД ввёл в практику доктор педагогических наук, профессор ЛГПИ им. А. И. Герцена И. П. Иванов<sup>1</sup>. Коллективную творческую деятельность он определял как организацию совместной деятельности взрослых и детей, при которой все члены коллектива участвуют в планировании и анализе; деятельность носит характер коллективного творчества и направлена на пользу и радость далёким и близким людям. Получается, что эта форма работы позволяет решить ряд задач: развитие творческих и интеллектуальных способностей, реализация коммуникационных потребностей, обучение правилам и формам совместной работы [8].

Следует отметить, что изначально эта форма была предложена для детей старшего возраста, студентов. Во время расцвета коммунарской педагогики она была достаточно популярной, но с развитием индивидуализации обучения и воспитания КТД перестало массово использоваться в школах. Связано это, вероятно, и с тем, что отличительной особенностью коллективных творческих дел от похожих форм и видов деятельности является наличие в их организации шести стадий, которые выделил И. П. Иванов<sup>2</sup>: предварительная работа коллектива, коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение КТД, коллективное подведение итогов, подведение итогов и перспективное планирование. Это значительно осложняет процесс подготовки

<sup>1</sup> Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 209 с.

<sup>2</sup> Там же.

и проведения, требует больших усилий со стороны педагога и самостоятельности со стороны детей.

Использование КТД на практике можно начинать уже с первого класса. Эта форма, во-первых, интересна ребёнку, потому что носит творческий характер, подразумевает разные виды деятельности и роли. Во-вторых, первоклассник при должном педагогическом сопровождении уже может работать в мини-группах, выполнять отведённые ему обязанности. В-третьих, коллективные творческие дела направлены на совместную работу взрослых и детей, сотрудничество, реализацию и развитие творческих, интеллектуальных и коммуникативных способностей ребёнка [5].

Несомненно, на начальных этапах роль педагогического сопровождения высока, необходима поддержка на каждом этапе и организация детского взаимодействия. Но со временем, с постепенным увеличением доли самостоятельности младших школьников роль педагога сведётся к помощнику и наставнику детей.

В КТД не столько важен сам конечный продукт, сколько значим процесс прохождения всех этапов с высокой субъектностью и включённостью младшего школьника.

При выполнении некоторых условий эффективность КТД для формирования коммуникативных УДД будет очень высокой.

На первом этапе происходит совместное определение творческих задач, обсуждение проблем. Здесь важно учесть идеи всех, дать возможность высказаться каждому желающему, что будет способствовать развитию уважения к иной точке зрения.

Второй этап – это коллективное планирование дела, предполагающее разделение детей на творческие группы, которые в процессе обсуждения выстраивают путь достижения цели, распределяют роли. Здесь необходимо предоставить возможность каждому участнику выбрать то, что соответствует его интересам и желаниям. Педагогу надо помочь детям обсудить правила работы, все роли и обязанности.

На третьем этапе (стадия подготовки дела) требуется создать условия для сотрудничества внутри микрогрупп, отмечая, что результат работы всей микрогруппы зависит от каждого её члена, а результат работы коллектива – от каждой группы. И на

стадии подготовки, и далее на стадии проведения коллективного творческого дела необходимо учить детей договариваться, аргументировать свои предложения, убеждать и уступать.

Привлечение родителей, старших школьников положительно скажется на воспитательном эффекте КТД, но только в том случае, когда они будут в роли друзей и координаторов, а не учителей и командиров. Это должна быть совместная творческая деятельность взрослых и младших школьников.

Особое внимание следует уделить этапу коллективного подведения итогов (рефлексивный этап) и этапу последствия (планирование следующего дела). Эти стадии не в меньшей степени нацелены на развитие и формирование коммуникативных умений: обсуждение в группе результатов КТД, анализ всей совместной деятельности, постановка новых целей, предложение дальнейших дел. Здесь важно дать возможность каждому высказаться, обсудить мнения всех участников. Такая работа позволит совершенствовать коммуникативные УУД младших школьников.

**Заключение.** Развитие коммуникативных универсальных учебных действий, с одной стороны, кажется простым процессом, не требующим особого внимания со стороны педагога. Но, с другой стороны, коммуникация является проблемной зоной для младших школьников, что доказывают проведённые нами исследования. Детям трудно выполнять совместную работу, договариваться, аргументировать свою точку зрения. Зачастую они не умеют слышать и слушать партнёра, задавать вопросы и отвечать так, чтобы было понятно окружающим.

Именно поэтому проблема формирования и развития коммуникативных универсальных учебных действий является актуальной. Для её решения существует много технологий, в основе которых чаще всего лежит групповая форма работы. Особое место занимает технология коллективной творческой деятельности, которая при соблюдении определённых условий будет результативным средством как для реализации и развития творческих и интеллектуальных способностей ребёнка, так и для формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.



**Список литературы**

1. Аширова Е. П., Денисова А. А. Социоигровые технологии в обучении младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2018. Т. 9, № 1. С. 64–70.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Выготский Л. С. Детская психология // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
4. Габеркорн И. И. Формирование коммуникативных умений младших школьников посредством групповой учебной деятельности // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С. 56–60.
5. Дубинина М. В. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников в процессе коллективной творческой деятельности // Вопросы педагогики. 2020. № 1. С. 78–82.
6. Киянченко Е. А. Учим детей общаться // Начальная школа. 2002. № 6. С. 63–68.
7. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
8. Педагогика коллективной творческой деятельности. Труды академика И. П. Иванова (к 95-летию бывшего декана педагогического факультета) / сост. В. Л. Ситников. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 608 с.
9. Рамзаева Т. Г. Методическое письмо «О роли учебника “Русский язык” в развитии письменной связной речи младших школьников» // Начальная школа. 1995. № 8. С. 66–71.
10. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / А. А. Денисова [и др.]. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 331 с.
11. Ширяева О. Г. Организация групповой работы в начальной школе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2013. № 4. С. 34–40.
12. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1997. 272 p.

**Статья поступила в редакцию 13.03.2021; принята к публикации 17.04.2021**

**Библиографическое описание статьи**

Денисова А. А., Захарова М. В. Особенности диагностики, развития и формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 41–49. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-41-49.

**Anna A. Denisova<sup>1</sup>,**

*Candidate of Psychology, Associate Professor,  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
(48 Moika river emb., St. Petersburg, 191186, Russia),  
e-mail: denissova\_anna@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-7564-137X>*

**Maria V. Zakharova<sup>2</sup>,**

*student,  
Herzen State Pedagogical University of Russia,  
(48 Moika river emb., St. Petersburg, 191186, Russia),  
e-mail: mashaden1999@gmail.com*

**Features of Diagnostics, Development and Formation  
of Communicative Universal Educational Actions of Primary Schoolchildren**

The article is devoted to the problem of the primary school students' communicative general educational actions' development. The actions presented in the Federal State Educational Standard of primary general education and their significance for the development of the child's personality and the success of his school life are considered. The relevance of the selected problem is confirmed by the study conducted among teachers and primary school students. Analysis of the results of teachers' survey about the place of communicative actions in the system of general educational actions' formation has shown that primary school teachers do not consider the process of forming

<sup>1</sup> A. A. Denisova – the main author, scientific supervisor; interpretation and systematization of the materials of the collective research.

<sup>2</sup> M. V. Zakharova – empirical research of communicative universal educational actions of primary school students, quantitative and qualitative data analysis, development and description of the program part of the formative experiment.



these actions difficult and do not attach due importance to it. Special attention is paid to the methods of diagnosing the communicative actions of primary school children, and the need to study them in the process of observing specially organized situations of children's joint activity is noted. The analysis of the results of studying the peculiarities of the communicative skills development of first-graders and third-graders allowed us to conclude that it is difficult for students to work together, find compromises, prove their point of view and conduct a dialogue. The article also reveals the features of the formation of the communicative actions of primary schoolchildren in the group of regular and extracurricular activities are revealed. Some features of the use of sociogame technology in teaching primary school children, describes the basic principles of using technology for the formation of communicative skills. The article reveals the possibilities and features of organizing collective creative work in primary school in order to form communicative general educational actions of younger students.

**Keywords:** communication, communicative skills, general learning actions, communicative general learning actions, diagnostics of communicative general learning actions of primary school students, sociogame technology, collective creative work

### References

1. Ashirova, E. P., Denisova, A. A. Socio-game technologies in teaching primary schoolchildren. Primary education, no. 1, pp. 64–70, 2018. (In Rus.)
2. Vygotsky, L. S. Thinking and speech. Moscow: Labyrinth, 1999. (In Rus.)
3. Vygotsky, L. S. Child psychology. Collected works. in 6 t. T. 4. M: Pedagogika, 1984. (In Rus.)
4. Gaberkorn, I. I. Formation of communicative skills of junior schoolchildren through group learning activities. Izvestiya VSPU, no. 1, pp. 56–60, 2018. (In Rus.)
5. Dubinina, M. V. Formation of communicative skills in junior schoolchildren in the process of collective creative activity. Questions of pedagogy, no. 1, pp. 78–82, 2020. (In Rus.)
6. Kiyanchenko, E. A. Teach children to communicate. Elementary school, no. 6, pp. 63–68, 2002. (In Rus.)
7. Lisina, M. I. Formation of the child's personality in communication. St. Petersburg: Peter, 2009. (In Rus.)
8. Pedagogy of collective creative activity. Proceedings of Academician I. P. Ivanov (to the 95th anniversary of the former Dean of the Pedagogical Faculty) / compiled by V. L. Sitnikov. St. Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University, 2018. (In Rus.)
9. Ramzaeva, T. G. Methodical letter "On the role of the textbook" Russian language "in the development of written coherent speech of younger schoolchildren", no. 8, pp. 66–71, 1995. (In Rus.)
10. Formation of communicative universal educational actions of junior schoolchildren / A. A. Denisova [et al.]. St. Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University, 2019. (In Rus.)
11. Shiryayeva, O. G. Organization of group work in primary school. Modern higher school: innovative aspect, no. 4, pp. 34–40, 2013. (In Rus.)
12. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1997. (In Engl.)

**Received: March 13, 2021; accepted for publication April 17, 2021**

### Reference to the article

Denisova A. A., Zakharova M. V. Features of Diagnostics, Development and Formation of Communicative Universal Educational Actions of Primary Schoolchildren // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 41–49. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-41-49.

УДК 373.2

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-50-58

**Алла Анатольевна Ошкина,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14),  
e-mail: [allaoshkina@yandex.ru](mailto:allaoshkina@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0003-0927-0050>

### Ранняя профориентация старших дошкольников посредством сюжетно-дидактических игр

В статье рассматривается проблема ранней профориентации детей дошкольного возраста. Одним из направлений социально-коммуникативного развития детей является развитие их направленности на человека-труда, ориентированности в мире профессий, востребованных в современном социуме. Данная работа организуется в дошкольных образовательных организациях в соответствии с ФГОС ДО. Представлены результаты изучения ориентированности дошкольников в мире профессий, раскрыты критерии и методы исследования. Данные эксперимента показывают узость представлений дошкольников о профессиях, поверхностные знания о многих профессиях ближайшего окружения, снижение интереса к миру профессий и отсутствие отражения трудовых действий в игровой деятельности. Описана логика работы по ранней профориентации дошкольников посредством сюжетно-дидактических игр: особенности разработки сюжетно-дидактических игр, содержание этапов работы, методы и приёмы. Отражены потенциальные возможности сюжетно-дидактических игр, позволяющие решать образовательные задачи: развитие самостоятельной игровой деятельности, умение взаимодействовать в команде, повышение двигательной активности.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, ранняя профориентация, сюжетно-дидактическая игра, игровая деятельность, социальное развитие

**Введение.** Ранняя профессиональная ориентация – актуальное направление развития старших дошкольников в свете требований развития современного общества, как ответ на вызовы экономики.

Историко-педагогический анализ свидетельствует, что проблема профессиональной ориентации в нашей стране была поставлена в 20-е гг. прошлого века, когда в Москве был создан Центральный институт труда. В данной работе активно участвовали органы народного образования. Важность знакомства дошкольников с современной техникой, профессиями взрослых для развития речи детей и игры подчёркивала Н. К. Крупская. Большое количество исследований, связанных с ознакомлением дошкольников с трудом взрослых, осуществлялось в 50–60-е гг. XX в. В 70–90-е гг. отчётливо сформировались научные школы, определившие подходы к отбору содержания и конструированию образовательного процесса детского сада для ознакомления детей с трудом взрослых и трудового воспитания (О. В. Дыбина, С. А. Козлова,

С. В. Кожокар, М. В. Крулехт). В XXI в. на дошкольном уровне образования появляется понятие «ранняя профориентация». В диссертационном исследовании В. П. Кондрашова (2001) рассматривается проблема формирования представлений о мире профессий в игровой деятельности как основа профессиональной составляющей «образа Я» ребёнка-дошкольника. Игра в профессиональную деятельность взрослых используется с целью «проектирования профиля возможностей сферы профессиональной деятельности в будущем». С каждым годом интерес к вопросу ранней профориентации дошкольников возрастает и ещё остаётся дискуссионным. М. В. Антоновой, Е. Е. Беловой и другими исследователями [1; 3; 4] рассматриваются разные аспекты в осуществлении процесса ранней профориентации в дошкольной образовательной организации: значение [9; 10], формы [2; 7; 11; 12], средства ранней профориентации [5; 6; 8], организация процесса [14].

Мир профессий развивается, появляются новые профессии, изменяются на-

звания профессий и трудовые действия, модернизируются орудия труда. Каждый исторический период имеет определённые тенденции в заинтересованности молодого поколения в той или иной профессии. Интерес вызывают профессии, связанные с информационными технологиями, что поддерживается и на законодательном уровне. Наряду с этим обращается внимание и на рабочие профессии, на уникальность и мастерство ряда профессий. Для отражения современной действительности мира профессий в образовательном процессе необходимо осуществлять постоянный отбор актуального содержания информации для профессиональной ориентации дошкольников, анализировать изменения профессий в ближайшем окружении ребёнка (региона, семьи), изучать интересы ребёнка, варьировать содержание предметно-пространственной среды как условия для отражения представлений о профессии в разных видах деятельности. Современный ребёнок стремится отражать в сюжетно-ролевой игре социальную действительность, а это означает, что тематика сюжетно-ролевых игр меняется с изменениями, происходящими в социуме. Наполнение атрибутами и материалами игровых центров осуществляется по мере ознакомления детей с той или иной профессиональной деятельностью взрослых.

Для дошкольного возраста важно не освоение профессиональной деятельности, а получение детьми максимально разнообразного спектра впечатлений о мире профессий, формирование у них положительного отношения к людям труда, получение и обобщение первоначальных конкретно-наглядных представлений о профессиональной деятельности взрослых. Одним из средств является сюжетно-дидактическая игра, выстроенная на основе настольно-печатных и напольных игр профориентационной тематики. Материальную основу данных игр составляет спроектированное игровое пространство.

Сюжетно-дидактическая игра сочетает достоинства сюжетно-ролевой и дидактической игры. Содержание игры отражает профессиональную деятельность взрослых, а также включает ряд проблемных ситуаций, в которых игроки получают возможности для активного действия и применения представлений о трудовой деятельности людей. В такой игре должен быть развёрнутый сюжет, вклю-

чающий разнообразные профессиональные роли, которые берут на себя игроки, а также игровую ситуацию, отражающую процесс взаимодействия людей разных профессий.

**Методология и методы исследования.** Целью исследования является изучение эффективности формирования профессиональной ориентации у детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-дидактических игр.

Задачи исследования: 1) определение теоретической основы ранней профориентации дошкольников посредством сюжетно-дидактических игр; 2) выявление состояния ориентированности дошкольников в мире профессий; 3) разработка и реализация сюжетно-дидактических игр для раннего профориентирования дошкольников.

В процессе исследования использовались теоретические и эмпирические методы: теоретический анализ литературы, проектирование, беседа, наблюдение, эксперимент.

В исследовании приняли участие 40 детей 6–7 лет. Диагностические задания проводились индивидуально.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Для выявления уровня ориентированности в мире профессий мы разработали критерии и диагностические задания. Разработка диагностического инструментария и процедуры осуществлялась на основе учёта возрастных особенностей детей, а также на основе анализа результатов исследования по данной тематике.

В качестве критериев определены следующие: широта представлений о профессиях, глубина представлений, действенность представлений, эмоциональность. Оценка по данным критериям осуществлялась на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Диагностическое задание по выявлению широты представлений о мире профессий проводилось в форме беседы, которая состояла из двух частей. Первая предполагала выявление у дошкольников на вербальном уровне представлений о разнообразии профессий. Детей просили назвать все профессии, которые они знают. Вторая часть включала задания на определение названия профессий по фотографии человека-труда (на наглядной основе). Дополнительно к беседе организовывалось целенаправленное наблюдение за деятельностью детей и анализ результатов их деятельности

на предмет отражения знаний о разных профессиях (разнообразие профессий) в самостоятельной деятельности.

Определение глубины представлений о профессии осуществлялось в ходе беседы, в которой ребёнку предлагалось в радиозэфире рассказать о той профессии, о которой он больше всего знает. Дополнительно оценивался эмоциональный окрас речи при представлении профессии и частота использования образа этой профессии в собственной деятельности. У детей уточнялось «кем он хочет работать?» с целью определения соотношения интереса к профессии и желания иметь данную профессию.

Действенность знаний выявлялась в ходе наблюдения за дошкольниками в разных видах деятельности, фиксировалась частота отражения тем, связанных с профессиями в разных видах самостоятельной и совместной с другими детьми деятельности. Определялась направленность на мир профессий.

Эмоциональное сопровождение знаний о той или иной профессии выявлялось в процессе беседы и в сопоставлении смайлов (весёлых и грустных) с изображением профессий (для каждого ребёнка предъявлялся конкретный набор профессий, исходя из результатов диагностического задания 1).

В ходе диагностики получены следующие результаты.

Большинство детей называют профессии ближайшего окружения (с учётом производства региона), профессии родителей. Более 50 % дошкольников подменяют название профессий трудовыми действиями или используют слова смежной профессии (врач/медсестра, повар/пекарь, строитель/рабочий). Мы предполагали, что количество названных профессий возрастёт при использовании изображений человека-труда. Увеличение называния профессий зафиксировано только у 3 детей. Объясняем это тем, что далеко не все профессии имеют форму/специальную одежду. Часть профессий имеют похожую спецодежду. Помогает определить профессию наличие орудий труда (парикмахер с ножницами, продавец за прилавком с кассовым аппаратом). Поэтому зрительный образ профессий существенно не повлиял на выполнение задания и определение широты представлений о мире профессий. Затруднения в назывании профессий возникали по половому признаку.

Девочки лучше называли женские профессии, чем мужские. У мальчиков данная особенность выражена не так ярко, так как они в повседневной жизни чаще встречаются с «женскими» профессиями в ближайшем окружении, и у них не было затруднений в назывании профессий. Из современных профессий дети не назвали программиста (изображение мужчины с компьютером), дизайнера. Вызывает затруднение называние профессий одной сферы (художник, дизайнер, стилист). Некоторые дети не знают профессий своих родных, но раскрывают их содержание (папа возит людей; строит дома; ремонтирует автомобили; мама работает на компьютере; продаёт лекарства).

При выявлении глубины знаний о профессиях, о которых ребёнок знает «больше всего», отмечены профессии, которые чаще всего выбирались для описания: учитель, водитель, полицейский. Реже выбираются профессии родителей. Мы зафиксировали снижение знаний о профессиях своих родителей. Как правило, это касается таких профессий, которые не имеют предметного результата труда (бухгалтер), или детям не понятна суть трудового действия (менеджер, логист). Детям сложно описывать профессию, и были необходимы наводящие вопросы о трудовом процессе, о материале и оборудовании, результате труда, личных и профессиональных качествах человека-труда. При определении личностных качеств чаще всего выделялись «добрый, красивый, воспитанный/культурный», среди профессиональных качеств не всегда выделялись качества, связанные с трудовыми действиями. Чаще ту или иную профессию дошкольники «наделяли» личными качествами в качестве профессиональных. Отмечен бедный словарный запас детей по профессиональной теме, что отражалось на умении составить описательный рассказ.

Применение знаний о профессиях в разных видах деятельности происходило с разной частотой. Чаще всего отражают представления о трудовом действии в сюжетно-ролевой игре, реже в изобразительной деятельности. Наблюдение за сюжетно-ролевой игрой детей позволило выделить предпочитаемые профессии: врач, повар, официант, продавец, строитель (строитель роботов летальных аппаратов, строитель робота «учитель»), строитель домов, ветеринар, полицейский, фотограф,

блогер, «работа на компьютере». Популярными сюжетами сюжетно-ролевых игр стали больница, аптека, кафе, магазин (шопинг), салон красоты, автомастерская. Поддерживающими условиями для применения знаний была насыщенная предметно-пространственная среда материалами, соответствующими профессиям. Дети не играют в сюжетно-ролевые игры, если для этих игр нет материалов. Поэтому нельзя объективно оценить результаты по данному показателю. Предполагаем, что результаты могли бы улучшиться при наличии необходимых материалов для сюжетно-ролевых игр.

Беседа о предпочитаемых профессиях и о том, кем хочет стать ребёнок, показала нестабильность желаний дошкольников. Так, 60 % детей меняли своё мнение о будущей профессии на протяжении всего эксперимента. Остальные проявляли постоянство в выборе своей профессии. Среди предпочитаемых профессий были названы следующие: водитель, полицейский, стилист, телеведущая, певица, стюардесса, дизайнер, флорист. 80 % детей не хотят иметь профессию своих родителей. Назывались разные причины. Эти причины являются минусами разных профессий. Данные отрицательные отзывы о своей трудовой деятельности и, соответственно, профессии делают родители в присутствии детей. Но профессия выступает как показатель взрослой жизни, поэтому все дети «кем-то хотят быть».

При определении эмоционально-положительного отношения к разным профессиям определены «положительные», «отрицательные» и «нейтральные». Мы предложили каждому ребёнку ранжировать профессии и расставить их от предпочитаемых до не предпочитаемых. Среди предпочитаемых лидирует продавец и художник, среди не предпочитаемых – дворник. В середине рейтинга – журналист, автомеханик.

По результатам всех диагностических методик определены уровни профессионального ориентирования в мире профессий у дошкольников 6–7 лет. Преобладает средний и низкий уровни. Это свидетельствует о необходимости организации работы по профессиональной ориентации дошкольников.

В качестве средства ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста определена сюжетно-дидактическая игра. Как показало диагностическое исследование, в настоящее время детей интересуют

ряд профессий, которые по техническим условиям не могут быть представлены в условиях групповых помещений дошкольной образовательной организации, которые не могут иметь предметность в представлении профессии в среде. Эту проблему позволяет решить сюжетно-дидактическая игра. В данной игре есть сюжет, могут быть роли, которые необходимо распределить либо выполнить действия по ходу игры в соответствии с ролями, предусмотренные сюжетом; есть правила, которые, с одной стороны, продиктованы трудовыми действиями профессий, с другой стороны, правилами дидактической игры; сюжетно-дидактические игры не предполагают использования натуральных предметов или их заместителей, а возможно использования предметных и сюжетных картинок. В зависимости от размера материалов сюжетно-дидактические игры могут быть настольными или напольными.

В зависимости от выбранного сюжета и образовательных задач, которые решаются в ходе игры, мы определили 6 типов игр [11]:

1) игры, направленные на получение первичных представлений о предпринимательской деятельности, выстраивание стратегии, привлечение различных ресурсов (кадровых, материальных и т. д.). Примером такой игры выступает «Занимательная ферма», в ходе которой игроку нужно пройти маршрут, в результате чего выстроить алгоритм деятельности, подобрать орудия труда. В результате игрок получает призовые карточки с изображением результатов труда различных отраслей фермерского хозяйства;

2) игры, способствующие осознанию необходимости взаимодействия людей разных профессий для решения общей задачи. Игра «Спешим на помощь» является примером данного типа игры. Игроки становятся специалистами единой службы спасения, в процессе игры решают проблемные ситуации, получая призовые карточки «Спасибо». Примером такой игры выступает и игра «Дом мод». Ситуация подготовки к празднику стала сюжетной основой данной игры. Игровая ситуация объединяет специалистов разных профессий для решения единой практической задачи;

3) игры, отражающие технологическую цепочку изготовления определённых изделий. Например, игра «Откуда хлеб на стол пришёл»: на игровом поле расположены



сектора, отражающие все этапы изготовления хлеба (выращивание, изготовление муки, выпекание, продажа готового изделия). В ходе игры участники знакомятся с профессиями, задействованными в данном процессе, систематизируются представления о содержании труда, спецодежде, инструментах труда, продуктах деятельности людей различных профессий;

4) игры, конкретизирующие представления дошкольников о специализациях одной профессии. Игра «Я выбираю спорт» предоставляет участникам выбор спортивной секции и знакомит со специализацией профессии тренера в разных видах спорта, особенностями спортивной формы, инвентаря, спортивных площадок;

5) игры, отражающие и моделирующие отношения производитель – потребитель услуг, в том числе товарно-денежные отношения. В игре «Отправляемся в путешествие» взаимодействуют два игрока, исходя из социальных ролей человека, отправляющегося в путешествие на самолёте (турист, покупатель, пассажир, посетитель кафе, заказчик услуги), и людей разных профессий, задействованных в данной ситуации на разных этапах (таксист, автомеханик, диспетчер, контролёр, официант, диктор, киоскер, стюардесса, пилот). Обмен фишками (деньгами) и выполнение парных взаимодополняющих действий формирует понимание вклада каждого участника экономических отношений в конечный результат;

6) игры на знакомство с процессом развития профессий, историческим контекстом и профессиями будущего. Игра «Я знаю ремёсла» формирует представления детей о профессиях прошлого, помогает провести аналогию с профессиями настоящего и представить развитие профессии будущего. В рамках этого типа игры мы рассматривали Атлас профессий Сколково. Дети сами вносили в игру новые профессии, в основном связанные с разными видами роботов, которые будут заменять человека-труда. Также предлагали разработать компьютерную программу, которая будет руководить или выполнять ряд функций (по примеру «Умный дом»). Так появились профессии «Робот-учитель», «Робот-воспитатель».

Когда ребёнок пробует себя в роли того или иного специалиста, то у него складывается определённое представление о мире профессий.

Нами разработана технологическая карта проведения сюжетно-дидактической игры. Для каждого этапа организации и проведения игры были определены методы и приёмы работы.

*Мотивационно-целевой этап.* Методы и приёмы:

- демонстрация нового объекта;
- просмотр видеопрезентаций, видеofilmов, слайд-шоу;
- вводная беседа информационного характера;
- вводная беседа (актуализирующая имеющийся опыт детей);
- создание проблемной ситуации;
- загадывание загадки;
- сюрпризный момент;
- выставка.

Методы стимулирования и мотивации ответственности в деятельности:

- предъявление требований к выполнению задания;
- установка на достижение личного результата.

*Содержательно-деятельностный этап.* Содержание:

- рассматривание рисунков, иллюстраций, фотографий;
- просмотр презентаций, слайд-шоу, фильмов;
- беседы;
- интервью;
- ознакомление с компонентами игры (игровое поле, карточки, жетоны и т. д.);
- ознакомление с правилами игры;
- ознакомление с особенностями игровых ролей (игротехник, играющие);
- освоение ходов игры;
- решение проблемных ситуаций;
- обучающие ситуации;
- настольно-печатные, словесные, дидактические игры;
- сюжетно-ролевые игры;
- игры со строительным материалом, разными видами конструкторов;
- сюжетно-дидактическая игра;
- игра-путешествие;
- чтение детской художественной литературы (обсуждение, рассуждение, рассказывание (пересказывание), разучивание, ситуативный разговор);
- рисование, лепка, аппликация, ручной труд;
- конструирование из строительных материалов, разных видов конструкторов;

- жеребьёвка;
- считалка.

*Оценочно-рефлексивный этап.* Методы и приёмы:

- анализ и оценка результатов деятельности;
- проверка правильности выполнения задания с помощью нормирующих средств (контрольные карты, игротехника и т. п.);
- вербальная оценка результатов;
- презентация сюжетно-дидактической игры (детям, родителям).

Мотивационно-целевой этап включал предварительную работу до внесения сюжетно-дидактической игры в образовательный процесс. Предварительная работа

строилась в зависимости от сюжета игры и выделенных профессий, решающих проблемы по сюжету. Рассмотрим на примере одной игры. Так, в сюжетно-дидактической игре «Экскурсия по Самарской Луке» детям предлагается совершить экскурсию по Самарской Луке, в ходе которой они встречаются с рядом проблемных ситуаций, в решении которых им помогают представители тех или иных профессий (экскурсовод, водитель автобуса, энергетик, фермер, лесник, егерь, ландшафтный дизайнер, смотритель). В соответствии с разработанными игровыми проблемами и профессиями строилась предварительная работа, что отражено в таблице.

**Пример планирования предварительной работы  
к настольной сюжетно-дидактической игре «Экскурсия по Самарской Луке»**

<i>Профессия</i>	<i>Проблемное поле</i>	<i>Содержание предварительной работы</i>
Экскурсовод	«Не работает микрофон»	Просмотр видеомультфильма Фиксики «Батарейка»
	«Сбились с маршрута»	Рисование «План-схема маршрута»
	«Потерялся ребёнок»	Решение проблемной ситуации «Что делать, если потерялся?»
	«Ребёнку стало плохо»	Сюжетно-ролевая игра «Больница»
Водитель	«Автобус заехал в кювет»	Опыт «Движение ластика по мокрой и сухой дорожке»
	«Разбилось стекло»	Аппликация «Подбери стекло к автобусу»
	«Не работает звуковой сигнал»	Просмотр видеопрезентации «Как работает звуковой сигнал»
	«Не открываются двери»	Коллективное лего-конструирование «Автобус»
Энергетик	«Не открываются шлюзы»	Просмотр видеofilmа «Как работают шлюзы?»
	«Сгорел водный двигатель»	Беседа «Что будет, если сгорит водный двигатель?»
	«Вода загрязнилась»	Опыт по очистке воды
	«Засорились фильтры»	Эвристическая беседа «Какие бывают фильтры?»
Фермер	«Перегорела лампа в инкубаторе»	Опыт с настольной лампой
	«Закончился корм»	Дидактическая игра «Кто что ест?»
	«Заболела птица»	Сюжетно-ролевая игра «Ветеринары»
	«Птица убежала из клетки»	Лего-конструирование «Страусиная ферма»
Лесник	«Потеряли избушку лесника»	Коллективная работа «Избушка лесника»
	«Отдыхающие развели костёр»	Эвристическая беседа с показом иллюстраций «Как вести себя в лесу?»
	«Пожар в лесной зоне»	Просмотр видеороликов по теме «Пожар в лесу»
	«Незаконная вырубка леса»	Сюжетно-ролевая игра «Экологи»
Егерь	«Птенец выпал из гнезда»	Лепка «Птенец в гнезде»
	«Животное попало в капкан»	Эвристическая беседа «Кто такие браконьеры?»
	«Животное напало на ребёнка»	Сюжетно-ролевая игра «Скорая помощь»
	«Незаконная ловля рыбы»	Видеопрезентация «Рыба идёт на нерест»

Окончание таблицы

Профессия	Проблемное поле	Содержание предварительной работы
Ландшафтный дизайнер	«Отключили воду»	Беседа «Растения без воды»
	«Засохли редкие растения»	Рассматривание иллюстраций Красной книги «Редкие растения Самарской области»
	«Разбросан мусор на территории парка»	Игровое упражнение «Сортировка мусора»
	«Не работает фонтан»	Конструирование «Фонтан»
Смотритель	«Отключили электричество»	Проблемная ситуация «Что делать, если...?»
	«Вышел из строя видеопроектор»	Чтение стихотворения А. Карпа к картине И. Е. Репина «Бурлаки на Волге»
	«Испорчено полотно картины»	Беседа «Кто такой реставратор?»
	«Грабитель в музее»	Просмотр видеороликов «Музейные преступники»
Экскурсовод. Водитель. Энергетик. Фермер. Лесник. Егерь. Ландшафтный дизайнер. Смотритель	«Пространство-Профи» Настолок-студия	Ознакомление с компонентами игры (игровое поле, карточки, жетоны и т. д.)
		Ознакомление с правилами игры
		Ознакомление с особенностями игровых ролей (игротехник, играющие)
		Освоение ходов игры
		Настольная сюжетно-дидактическая игра «Экскурсия по Самарской Луке»

В ходе сюжетно-дидактической игры дети выполняют трудовые функции разных профессий в зависимости от выпавшего задания. В ходе экспериментальной работы нами разработано и проведено за учебный год 24 игры, которые включали знания примерно о 80 профессиях и выполнение их трудовых действий. Эти игры охватывали разные сектора экономики. Основная наша задача при разработке игр – определение жизненных ситуаций, для решения которых необходима деятельность лиц разных профессий. Тем самым показываем общественный характер профессий, значимость для жизни окружающих людей. Важным моментом является то, что по сюжету игры дети должны были решить проблемную ситуацию от лица разных профессий, таким образом, применяя знания в ходе игровой деятельности. Такие задачи мы не смогли бы решить с помощью дидактических или сюжетно-ролевых игр. В ходе предвари-

тельной работы проводились дидактические игры с целью закрепления знаний о профессиях.

**Заключение.** Проведённая работа по ранней профориентации дошкольников посредством сюжетно-дидактической игры позволила получить положительные результаты. Изменения коснулись всех показателей. Наибольшая динамика зафиксирована по показателям «широта» и «действенность», наблюдается заинтересованность детей трудовой профессиональной деятельностью и отражение деятельности разных профессий в игровой деятельности. Сюжетно-дидактические игры обладают большим потенциалом в воспитании дошкольников: позволяют самостоятельно организовывать детям игры, развивают инициативность и интерес к труду, организаторские умения. Большинство игр можно использовать как напольный вид игр, что решает проблему с гиподинамией у дошкольников.

#### Список литературы

1. Антонова М. В., Гришняяева И. В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста // Современные наукоёмкие технологии. 2017. № 2. С. 93–96.

2. Анфисова С. Е. «Ландшафтное макетирование» – форма организации культурной практики ранней профориентации детей дошкольного возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2020. № 2. С. 66–70.
3. Белова Е. Е., Ханова Т. Г. Необходимость ранней профориентации в дошкольном возрасте // Педагогический вестник. 2020. № 16. С. 4–6.
4. Важена Н. Н. Ранняя профориентация детей дошкольного возраста // Традиции и инновации в педагогическом образовании: материалы III Междунар. круглого стола. Екатеринбург, 2017. С. 27–29.
5. Дормидонтова Л. П. Инновационная образовательная деятельность по социализации детей старшего дошкольного возраста средствами ранней профессиональной ориентации // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Прага 22 ноября 2018 г.). Прага: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2018. С. 47–51.
6. Дыбина О. В. Информационные технологии ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2019. № 4. С. 7–11.
7. Козлова А. Ю. «Открытая коммуникация» – культурная практика приобщения детей к профессиям медиакластера // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2020. № 2. С. 62–65.
8. Кот Т. А. Ранняя профориентация воспитанников дошкольных образовательных организаций // Гуманитарные науки. 2019. № 3. С. 34–38.
9. Кубайчук Н. П. Вопросы ранней профориентации детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 97–101.
10. Николаева Е. А. Ранняя профориентация дошкольников – одно из приоритетных направлений образовательной политики детского сада будущего // Детский сад от А до Я. 2019. № 6. С. 36–43.
11. Ошкина А. А. «Пространство-профи» – культурная практика ранней профориентации дошкольников // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2020. № 2. С. 57–61.
12. Сидякина Е. А. Конструктивное творчество в «Дизайн-студии» как форма ранней профориентации детей // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2020. № 2. С. 71–75.
13. Сухова Е. И., Халикова К. К. О проблеме профессионального ориентирования детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2020. С. 197–202.
14. Хвалевко Н. Г. Опыт реализации муниципальной системы ранней профориентации дошкольников // Образование. Карьера. Общество. 2018. № 4. С. 43–45.

**Статья поступила в редакцию 24.03.2021; принята к публикации 20.04.2021**

#### **Библиографическое описание статьи**

Ошкина А. А. Ранняя профориентация старших дошкольников посредством сюжетно-дидактических игр // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 50–58. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-50-58.

**Alla A. Oshkina,**  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Togliatti State University  
(14 Belarusian st., Togliatti, 445020, Russia),  
e-mail: [allaoshkina@yandex.ru](mailto:allaoshkina@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0003-0927-0050>

### **Early Career Guidance for Older Preschoolers Through Story-Related Didactic Games**

The article deals with the problem of early career guidance for preschool children. Currently, one of the areas of social and communicative development of children is the development of their focus on human labour, orientation in the world of professions in demand in the modern world. This work is organized in preschool educational institutions in accordance with the Federal State Educational Standard of Preschool Education. The article presents the results of identifying orientation of preschoolers in the world of professions, reveals indicators and research methods. The experimental data show the narrowness of preschoolers' ideas about professions, superficial knowledge of some professions in the immediate environment, reduced interest in the world of professions and the reflection of labor actions in play activities. The logic of work on early career guidance of preschoolers through plot-didactic games is described: features of the plot-didactic

games' development, the content of work stages, methods and techniques. Potential possibilities of plot-didactic games are reflected, which allow solving other educational tasks: development of independent game activity, ability to interact in a team, and increasing motor activity.

**Keywords:** preschool education, early career guidance, plot-didactic game, game activity, social development

#### **References**

1. Antonova, M. V., Grishnaeva, I. V. Early career guidance as an element of social, communicative and cognitive development of preschool children. *Modern high technologies*, no. 2, pp. 93–96, 2017. (In Rus.)
2. Anfisova, S. E. "Landscape layout" – a form of organizing the cultural practice of early career guidance for preschool children. *Preschooler. Methodology and practice of education and training*, no. 2, pp. 66–70, 2020. (In Rus.)
3. Belova, E. E., Khanova, T. G. The need for early career guidance in preschool age. *Pedagogical Bulletin*, no. 16, pp. 4–6, 2020. (In Rus.)
4. Vazhena, N. N. Early career guidance of preschool children. *Traditions and innovations in pedagogical education: Proceedings of the Conference Title. Yekaterinburg, 2017: 27–29.* (In Rus.)
5. Dormidontova, L. P. Innovative educational activity on socialization of children of senior preschool age by means of early professional orientation. *Russia and Europe: Link between Culture and Economy: Proceedings of the 22th International Scientific and Practical Conference (November 22, 2018). Praga. WORLD PRESS s.r.o., 2018: 47–51.* (In Rus.)
6. Dybina, O. V. Information technologies of early career guidance of children of senior preschool age. *Science Vector of the Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, no. 4, pp. 7–11, 2019. (In Rus.)
7. Kozlova, A. Yu. "Open communication" – cultural practice of introducing children to the professions of the media cluster. *Methodology and practice of education and training*, no. 2, pp. 62–65, 2020. (In Rus.)
8. Kot, T. A. Early career guidance of pupils of preschool educational organizations. *Humanities*, no. 3, pp. 34–38, 2019. (In Rus.)
9. Kubaichuk, N. P. Issues of early career guidance for preschool children. *Problems and perspectives of education development: materials of the VI International Scientific Conference (Perm, April 2015). Perm: Merkuriy, 2015: 97–101.* (In Rus.)
10. Nikolaeva, E. A. Early career guidance of preschool children – one of the priority directions of the educational policy of the kindergarten of the future. *Kindergarten from A to Z*, no. 6, pp. 36–43, 2019. (In Rus.)
11. Oshkina, A. A. "Space-pro" – cultural practice of early career guidance for preschoolers. *Preschooler. Methodology and practice of education and training*, no. 2, pp. 57–61, 2020. (In Rus.)
12. Sidiyakina, E. A. Constructive creativity in the "Design Studio" as a form of early career guidance for children. *Preschooler. Methodology and practice of education and training*, no. 2, pp. 71–75, 2020. (In Rus.)
13. Sukhova, E. I., Khalikova, K. K. On the problem of professional orientation of children of senior preschool age. *Preschool education in the modern changing world: theory and practice: proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference: In 2 parts. Chita: ZabGU, 2020: 197–202.* (In Rus.)
14. Khvalevko, N. G. Experience in implementing the municipal system of early career guidance for preschoolers. *Education. Career. Society*, no. 4, pp. 43–45, 2018. (In Rus.)

**Received: March 24, 2021; accepted for publication April 20, 2021**

#### **Reference to the article**

Oshkina A. A. Early Career Guidance for Older Preschoolers Through Story-Related Didactic Games // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 50–58. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-50-58.



УДК 373

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-59-69

**Александра Ивановна Улзытуева<sup>1</sup>**,*доктор педагогических наук, доцент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),**e-mail: alendra29@mail.ru,**<https://orcid.org/0000-0003-0998-0327>***Алла Викторовна Курганская<sup>2</sup>**,*кандидат филологических наук, доцент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),**e-mail: kurganskaya\_allya@mail.ru,**<https://orcid.org/0000-0003-3658-117X>*

### Развитие умений анализа художественного произведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста

В статье актуализируется проблема развития умений анализа художественного произведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста, определяется значимость анализа произведений художественной литературы при решении задач приобщения детей к книжной культуре, формирования интереса к чтению детской литературы. Решение обозначенных задач возможно при сформированности у педагогов дошкольного и начального общего образования методической компетенции, проявляющейся в знании особенностей произведений фольклора и художественной литературы, в умении их анализировать. С целью выявления сформированности методической компетенции педагогам дошкольных образовательных организаций и средних общеобразовательных школ были предложены анкеты, результаты анкетирования представлены в статье. Выявлено, что педагоги осознают важность анализа художественных произведений, знают методы и приёмы анализа произведений, объяснения незнакомых детям слов, умеют формулировать вопросы, выявляющие понимание содержания произведения и др. Однако не всегда правильно определяют, на каком этапе знакомства с художественным произведением уместно задавать вопросы разного характера, ориентированные на глубокий анализ произведения. Анализ анкет педагогов и непосредственные наблюдения за образовательной деятельностью детей и педагогов в детских садах и школах свидетельствуют о необходимости планомерной и систематической работы по повышению методической компетенции воспитателей и учителей начальных классов в области анализа художественных произведений.

**Ключевые слова:** анализ художественного произведения, дети дошкольного и младшего школьного возраста, методическая компетенция, методы и приёмы анализа художественного произведения, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования

**Введение.** На современном этапе социального развития проблема приобщения человека, в том числе детей дошкольного и младшего школьного возраста, к художественной литературе остаётся одной из самых важных в образовательном пространстве.

Чтение способствует расширению кругозора, пониманию окружающей нас действительности, своего внутреннего мира и формированию собственного отношения к поступкам других людей. Дети дошкольного и младшего школьного возраста ещё только начинают приобщаться к художественной

<sup>1</sup> А. И. Улзытуева – основной автор, систематизировала теоретическую информацию о проблеме анализа художественного произведения в дошкольном образовании, провела анкетирование и обработала анкеты педагогов дошкольного образования с целью выявления методической компетенции в области анализа художественных текстов.

<sup>2</sup> А. В. Курганская описала особенности анализа художественных произведений в начальной школе, провела анкетирование и обработала анкеты учителей начальных классов с целью выявления методической компетенции в области анализа художественных текстов.

литературе, знакомство с которой позволяет общаться в мире детских книг; она помогает детям осознать идеи, изобразительные средства детских произведений; помогает понять, что с помощью художественного слова раскрывается вся глубина художественного произведения. Осознанное чтение художественной литературы позволяет привить интерес у ребёнка к художественному слову и к процессу чтения. В процессе чтения художественных произведений формируются нравственные представления у детей.

По нашему мнению, пониманию литературного творчества способствует анализ художественного текста, умение понять позицию автора и выразить собственное отношение к героям, их поступкам. В связи с этим развитие умения анализировать художественное произведение в дошкольном и младшем школьном возрасте – педагогическая проблема, требующая пристального внимания педагогов-практиков.

Цель данного исследования заключается в актуализации проблемы анализа произведений фольклора и художественной литературы при реализации образовательной области «Речевое развитие» в ДОО и на уроках литературного чтения в начальной школе.

Задачи исследования:

1) определить значимость анализа произведений художественной литературы при решении задач приобщения детей дошкольного и младшего школьного возраста к книжной культуре, формирования интереса к чтению детской литературы;

2) провести анкетирование с целью выявления сформированности методической компетенции у педагогов дошкольных образовательных организаций и средних общеобразовательных школ;

3) выполнить анализ анкет педагогов дошкольного и начального общего образования, сформулировать выводы по исследуемой проблеме.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой данного исследования являются системный (А. А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер, А. Чандлер) и деятельностный подходы (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.) к организации образо-

вательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. При реализации данных подходов на первый план выдвигается деятельность участников образовательных отношений (педагогов и детей), которая осуществляется в определённой системе. Основной целью реализации обозначенных подходов является развитие способностей ребёнка к продуктивной деятельности в разных социальных, образовательных, коммуникативных и других ситуациях. В нашем случае – к образовательной деятельности в процессе анализа художественных произведений. Обращение к системному и деятельностному подходам в профессиональной деятельности педагогов является важным с позиции эффективного выполнения трудовых функций «Обучение» и «Воспитание».

Методы исследования: анализ, обобщение, систематизация результатов научных исследований в области анализа художественного текста в дошкольном образовании и начальной школе, анкетирование.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В психолого-педагогической литературе понятие «методической компетенции» трактуется как совокупность методических знаний, умений, а также личностных качеств педагога. Опираясь на данное понятие, мы рассматриваем методическую компетенцию в области анализа произведений художественной литературы как знание методики ознакомления с художественной литературой; умение анализировать содержание произведений фольклора и художественной литературы и определять значимость художественно-изобразительных языковых средств; сформированность у педагога читательской самостоятельности. На основании данного определения нами разработаны анкеты с целью выявления уровней сформированности методической компетенции педагогов дошкольного и начального общего образования.

Обратимся к рассмотрению особенностей анализа художественного текста дошкольниками.

Гуманистическая направленность дошкольного образования, являющаяся основой во ФГОС ДО, проявляется и в содержании литературного образования детей. К задачам образовательной области «Речевое развитие» относятся знакомство с книжной

культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы<sup>1</sup>.

Задачи образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» включают становление эстетического отношения к окружающему миру, формирование элементарных представлений о видах искусства, восприятие музыки, художественной литературы, фольклора, стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений<sup>2</sup>.

Перечисленные задачи ориентированы на формирование готовности к восприятию художественного материала детьми дошкольного возраста и анализу литературного текста как важному виду деятельности при ознакомлении с художественной литературой.

Процесс восприятия литературы рассматривается как особая психическая деятельность, заключающаяся в воссоздании авторских художественных образов. Психологами отмечается необходимость эмоционального наполнения всех видов детской деятельности, развития познавательного интереса к окружающему миру.

Развитие интереса к чтению – сложная педагогическая задача современного образования, в том числе и дошкольного.

Методика ознакомления дошкольников с произведениями фольклора и художественной литературы описана в трудах таких учёных, как М. М. Кони́на, Н. А. Флери́на, Н. С. Карпинская, В. И. Логи́нова, О. С. Уша́кова, Н. А. Стародубова и др. При этом особое место в воспитании любви к книге и подготовке будущего читателя в ДОО отводится развитию умения правильно воспринимать художественный текст. Данной проблеме посвящены работы Л. С. Выготского, С. М. Рубинштейна, И. А. Зимней, О. И. Никифоровой и др.

Говоря о развитии речи дошкольников, В. В. Запорожец отмечал, что оно тесно связано с формированием художественно-речевой деятельности, которая является одной из важных частей эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Например, при обучении пересказу фольклорных и литературных произведений дети знако-

мятся с изобразительно-выразительными средствами художественного текста, такими как сравнения, эпитеты, синонимы, антонимы, метафоры и др. Овладение этими средствами позволяет лучше воспринимать художественное произведение [4].

Развитию речи и приобщению к художественной литературе способствует литературный анализ текста художественного произведения. Е. С. Тунгель отмечает, что «существует ложное представление о том, что текст анализировать не надо, что анализ разрушает, с одной стороны, художественную ткань произведения, с другой, – первичное восприятие, те эмоции, которые возникли у ребенка при ознакомлении с текстом»<sup>3</sup>. Однако именно анализ произведения учит детей понимать его логику и смысл, заостряет внимание на языковых средствах, помогает лучше понять поступки героев и т. д. Всё это требует от воспитателя не только сформированности методических компетенций, но и особого отношения к литературе как виду искусства.

Нами проведено анкетирование 43 педагогов ДОО с целью выявления отношения к анализу литературного произведения и знания отдельных методических вопросов, касающихся методики анализа произведения художественной литературы в процессе ознакомления с ним.

На первый вопрос анкеты (Какова цель анализа художественного произведения?) все педагоги выделили правильный ответ. На второй вопрос (Считаете ли Вы необходимым анализ художественного произведения при ознакомлении с ним детей?) только два воспитателя ответили, что анализ художественного произведения не следует проводить при ознакомлении с художественным произведением. Анкета не включала вопрос, позволяющий выразить мнение относительно отрицательного отношения к анализу произведения.

Остальные вопросы анкеты выявляли составляющие методической компетентности педагога. Известно, что анализ художественного текста в детском саду проводится посредством постановки вопросов. Умение правильно выслушать вопрос и ответить на него развёрнуто, в соответствии

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ. – М.: Сфера, 2019. – 80 с.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Тунгель Е. С. Анализ художественного текста. – URL: <https://sad-boltischki.schools.by/pages/analiz-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 15.03.2021). – Текст: электронный.

со смыслом – достаточно сложные умения для детей дошкольного возраста. В связи с этим педагог должен методически грамотно формулировать вопросы по тексту художественного произведения, учитывая возрастные возможности детей. Так, в старшем дошкольном возрасте рекомендуется задавать детям вопросы аналитического характера, однако на третий вопрос анкеты (Какие вопросы целесообразны при анализе литературного текста в старшей и подготовительной к школе группах?) 26 воспитателей ответили правильно (примерно 60,5 %), остальные – не совсем верно (39,5 %).

Педагоги дошкольных образовательных организаций назвали достаточно большое количество методов ознакомления с художественной литературой. Ответ на четвёртый вопрос (Перечислите, пожалуйста, методы ознакомления с художественной литературой) не вызвал затруднений, однако при ответе на него назывались не только методы, но и приёмы ознакомления с художественной литературой.

Важное значение при ознакомлении с произведениями фольклора и художественной литературы, а также в развитии лексической стороны речи детей имеет объяснение незнакомых слов, поскольку это обеспечивает и полноценное восприятие текста.

Методика объяснения незнакомых слов при ознакомлении с художественным произведением достаточно хорошо разработана. Так, описаны приёмы толкования значений слов, представлена уместность объяснения слов на том или ином этапе образовательной деятельности и т. д. В связи с этим, на наш взгляд, и пятый вопрос анкеты (Назовите, пожалуйста, приёмы объяснения незнакомых детям слов при ознакомлении с произведениями художественной литературы) не вызвал затруднений. В основном педагоги перечислили такие приёмы, как показ иллюстрации, замена слова синонимом или антонимом, объяснение слова через его состав, показ предмета или действия в естественных условиях, подстановка другого слова во время чтения, употребление слов или словосочетаний взрослым до чтения.

На шестой вопрос анкеты (Отличается ли беседа при чтении научно-популярной книги от беседы при ознакомлении со сказкой?) не все педагоги дали правильный ответ. Так, 19 воспитателей (44,2 %) не видят

отличий в анализе произведений разных жанров. Это не может не вызывать тревогу, так как свидетельствует о недостаточной литературоведческой и методической осведомлённости.

На седьмой вопрос анкеты (Испытываете ли Вы трудности при анализе языка произведения?) все педагоги ответили, что не испытывают затруднений при анализе языка художественного произведения. Предполагаем, что такие результаты свидетельствуют не о высокой теоретической и методической подготовленности, а о возможном нежелании уточнять трудности, с которыми сталкиваются воспитатели, анализируя язык текста литературного произведения.

При ответе на восьмой вопрос анкеты (На каком этапе целесообразен анализ литературного произведения: а) после первичного чтения; б) после повторного чтения?) 36 педагогов (83,7 %) ответили методически верно; 7 педагогов (16,3 %) предположили, что уместнее проводить анализ произведения после первичного чтения, в то время как на данном этапе выявляется главным образом эмоциональное восприятие текста детьми.

Таким образом, по результатам анкетирования мы можем сказать, что у педагогов дошкольного образования методическая компетенция, касающаяся анализа художественного произведения, недостаточно сформирована. Педагоги знают, что такое анализ произведения, методы, приёмы анализа, знают приёмы объяснения новых слов, проводят анализ произведения с дошкольниками, но отождествляют понятия «метод» и «приём», не видят отличий в анализе произведений разных жанров.

Наблюдения за организованной образовательной деятельностью в детском саду, ориентированной на ознакомление дошкольников с такими произведениями, как «Живая шляпа» Н. Носова, «Белый домик» Б. Житкова и «Берёза» С. Есенина, показали, что в основном беседы по анализу данных произведений были построены правильно, однако во всех группах воспитатели уделили недостаточно внимания анализу языка произведений разных жанров, развитию умения вычленять художественно-изобразительные средства, развитию умения понимать роль художественно-изобразительных средств в передаче мыслей и чувств автора произведения и его героев.



Формирование умения анализировать художественный текст продолжается на ступени начального общего образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается, что в начальной школе закладываются основы формирования функциональной грамотности населения<sup>1</sup>. Для достижения данного результата необходимо формировать необходимость в систематическом чтении; соответствующий уровень читательской компетентности, общего речевого развития; расширять читательский кругозор; овладевать качествами навыка чтения (правильность, беглость, сознательность и выразительность), литературоведческими представлениями, методами и приёмами анализа художественного текста; развивать нравственные и эстетические чувства, читательские умения, способность к творческой деятельности и самостоятельности. При этом предмет «Литературное чтение» является средством личностного развития ученика и обеспечивает понимание литературы «как явления национальной и мировой культуры» [11].

В начальной школе на уроках литературного чтения обучающиеся под руководством учителя большое внимание уделяют художественному произведению, его идейной направленности, содержанию и форме [7]. Задачей педагога становится обучение младших школьников чтению и пониманию художественного произведения, помощь обучающимся в определении своего отношения к событиям, литературным героям, описанным в произведении [9, с. 56–57].

Исследованием проблемы, касающейся формирования умений анализировать художественное произведение, занимались М. С. Афонина, В. А. Левин, И. А. Кузьмина, Г. Ф. Гареева, А. Н. Андреев, Н. Н. Светловская, М. П. Воюшина и др. Данный вопрос остаётся актуальным, так как у младших школьников отмечается снижение интереса к чтению. В связи с этим многие исследователи говорят о необходимости обогащать образовательный процесс интересным содержанием, новыми формами и приёмами работы.

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – С. 12.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предполагает развитие у обучающихся основных и пропедевтических умений при работе с художественным текстом<sup>2</sup>. К основным учебным умениям относятся умения, которые непосредственно связаны с анализом художественного текста: умение определять главную мысль и героев художественного произведения; умение устанавливать взаимосвязь между событиями, поступками героев, явлениями, фактами, опираясь на содержание текста; умение находить средства выразительности (сравнение, олицетворение, метафору, эпитет); умение понимать текст, опираясь на содержащуюся в нём информацию, на жанр, структуру, язык; умение устанавливать связи, отношения, не высказанные в тексте напрямую; умение ориентироваться в нравственном содержании художественного произведения, самостоятельно делать выводы, соотносить поступки героев с нравственными нормами.

К пропедевтическим умениям, или умениям повышенного уровня, относят умение воспринимать художественную литературу как вид искусства; умение осмысливать эстетические и нравственные ценности художественного текста и высказывать суждение; умение определять, формулировать авторскую позицию, высказывать отношение к героям и их поступкам; умение отмечать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения литературного произведения; умение высказывать эстетическое и нравственно-этическое суждение и подтверждать высказанное суждение примерами из текста<sup>3</sup>.

Анализ художественного произведения многими исследователями рассматривается как сложный процесс, который представляет собой систему частных умений, направленных на постижение отдельных компонентов художественного произведения как частей художественного целого [8]. М. А. Рыбникова отмечает, что формирование умения анализировать художественный текст связано с воспитанием квалифицированного читателя, путь к которому, по её мнению, проходит через анализ произведения и через собственное литературное творчество обучающихся [по: 11, с. 18].

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Примерная основная общеобразовательная программа начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М., 2016. – С. 36–38.



Методисты и учителя отмечают, что своеобразие анализа художественного текста зависит от характера, вида, жанра произведения, от особенностей восприятия произведения младшими школьниками [5, с. 341–342]. Анализ художественного произведения в начальной школе предполагает рассматривать в центре внимания сюжет произведения; его образность, авторское отношение к героям, их поступкам; нравственные проблемы, которые описывает автор [Там же].

Одной из особенностей восприятия художественного произведения младшими школьниками исследователи называют «наивный реализм». Художественное произведение воспринимается детьми как реальная действительность. Обучающиеся не могут определить форму произведения, авторский замысел, не могут назвать художественные особенности произведения. В начальной школе ученики проявляют два типа отношений к художественному миру произведений: эмоционально-образное – непосредственная эмоциональная реакция, интеллектуально-оценочное, в котором присутствуют элементы анализа. Учитель помогает сохранять яркость восприятия, учит понимать идею художественного произведения<sup>1</sup>.

Ещё одна особенность восприятия художественного текста младшими школьниками – отсутствие потребности в перечитывании и анализе художественного произведения, поэтому учителю необходимо приучать обучающихся к более глубокому прочтению произведения.

Е. В. Посашкова выделила следующие умения, которые составляют умение анализировать текст:

- умение находить в тексте и анализировать изобразительно-выразительные средства художественного языка;
- умение видеть логику развития действия;
- умение описывать своеобразие характеров персонажей и средства их создания;
- умение формулировать позиции автора, рассказчика и героев;
- умение определять авторскую концепцию и т. д. [10].

<sup>1</sup> Андреев А. Н. Целостный анализ литературного произведения. – Минск: Электронная книга БГУ, 2008. – 146 с.

При анализе изобразительно-выразительных средств художественного языка учителю необходимо научить не только находить эти средства выразительности (сравнение, эпитет, олицетворение и др.), но и определять их роль в художественном произведении<sup>2</sup>. Необходимо так продумывать вопросы к тексту, чтобы помочь обучающимся раскрыть красоту и содержательность этих средств выразительности. Например, можно задать следующие вопросы: «Почему автор выбрал именно эти слова? Какие чувства описывает поэт с их помощью?»<sup>3</sup>

Одним из сложных читательских умений является умение воспринимать образ-персонаж, т. е. эмоционально относиться к нему, сопереживать героям, радоваться с ними. На следующем этапе развития этого умения читатель учится умению определять особенности характеров и мотивы поведения героев произведения. Чтобы сформировать данное умение, нужно научить детей определять, какие художественные средства использует автор для создания образа-характера в произведении. В процессе формирования данного умения учитель использует методические приёмы, которые обусловлены особенностями художественных средств создания образа-персонажа<sup>4</sup>.

Формирование читательского умения определять идею произведения, понимать авторскую позицию является целью анализа художественного текста, без достижения которой анализ будет сухим и немотивированным логическим разложением сюжета произведения<sup>5</sup>.

Исследователи выделяют следующие приёмы анализа художественного текста, которые способствуют лучшему пониманию идеи произведения: словесное рисование; иллюстрирование эпизодов произведения, их анализ; стилистический эксперимент; подбор синонимов; составление диафильма, киносценария; чтение по ролям; инсценирование; составление рассказа о

<sup>2</sup> Рыжкова Т. В. Литературное развитие младших школьников: учеб. пособие. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – 152 с.

<sup>3</sup> Посашкова Е. В. Формирование читательских умений младших школьников. – URL: <http://www.deti-66.ru> (дата обращения: 20.03.2021). – Текст: электронный.

<sup>4</sup> Рыжкова Т. В. Литературное развитие младших школьников: учеб. пособие. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – 152 с.

<sup>5</sup> Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2012. – 318 с.

герое; пересказ от лица героев, музыкальное иллюстрирование произведения и др.

В процессе работы над художественным произведением учитель определяет вид анализа, виды работ над текстом, приёмы анализа, выбор которых зависит от особенностей художественного текста; от задачи, которую необходимо решить при анализе. Младших школьников необходимо обучать различным приёмам работы с текстом, таким как рисование словесных картин, составление плана рассказа, воссоздание в воображении образа, установление причинно-следственных связей [12, с. 42].

Работа над анализом в школе начинается с первого класса, при этом важно соблюдать преемственность с детским садом, где начинающие читатели ещё только знакомятся с художественными произведениями, расширяют свой читательский кругозор. В начальной школе обучающиеся изучают художественные особенности языка разных писателей и определяют направления работы с художественным текстом. В связи с этим для них используется упрощённая схема анализа художественного произведения:

1. Тема текста (о чём текст?).
2. Проблема текста (какие вопросы затрагивает автор?).
3. Цель текста, основная идея (зачем автор написал текст?).
4. Средства, используемые автором для выражения идеи:
  - заголовок;
  - ключевые слова;
  - структура текста;
  - языковые средства (обоснование выбора автора) [1, с. 84].

Учитель направляет анализ текста таким образом, чтобы обучающиеся открывали что-то новое, чтобы читателю было интересно вести диалог, рассуждать, определять идею произведения, авторское отношение к его героям, их поступкам, высказывать свои эмоции, чувства после прочтения произведения [Там же].

Самый распространённый приём анализа в дошкольной образовательной организации и в начальной школе – постановка вопросов к тексту, его эпизодам. С помощью вопросов младшим школьникам, как и дошкольникам, легче понять смысл произведения, определить языковые особенности текста, лучше понять идейную направленность художественного произведения, т. е.

проанализировать причинно-следственные связи, определить позицию автора и сформировать своё отношение к читаемому. В процессе поиска ответов на вопросы у каждого собственное представление об идее произведения [6].

Остановимся более подробно на следующем этапе работы над художественным текстом – его интерпретации, которая представляет собой определение и истолкование художественного смысла произведения. В процессе интерпретации соединяются первоначальные представления обучающихся об идее автора и итоги анализа.

Этап интерпретации отличается от этапа анализа художественного произведения тем, что анализ происходит от целого к частям, а при интерпретации понимание идёт от частей к целому. По мнению Т. В. Обласовой, интерпретация – творческое, сознательное желание читателей узнать смысл произведения в каждой его части<sup>1</sup>.

Полнота и глубина интерпретации художественного произведения зависит от того, насколько тщательно и глубоко будет проанализировано произведение, какие методы и приёмы анализа используются на уроке. В исследовании сущности идеи произведения, интерпретирования текста обучающиеся проводят творческую работу, в результате которой ими выдвигаются собственные версии, излагаются свои представления о художественном произведении<sup>2</sup>. В процессе интерпретации художественного текста обучающиеся выражают свои мысли по поводу изучаемого произведения, узнают замысел автора, таким образом пытаются выйти за границы того, что напрямую сказано в тексте, что является показателем осмысления текста обучающимися.

Таким образом, необходимо вести целенаправленную работу по развитию умения определять идею художественного произведения, его сущность. При этом обучающиеся овладевают приёмами выразительного чтения, выполняют коммуникативные задачи, которые возникли в процессе чтения. В процессе обучения анализу художественного произведения дошкольники и младшие школьники используют приёмы выразительного устно-речевого общения при слушании и чтении текстов. У обучающихся возникают

<sup>1</sup> Обласова Т. В. Умения школьников работать с информацией: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2018. – 27 с.

<sup>2</sup> Там же.

трудности, касающиеся неумения анализировать, обобщать, определять причинно-следственные связи, делать выводы. В связи с этим важно учить школьников воспринимать художественное произведение полноценно, т.е. определять его идейное содержание, понимать позицию автора, демонстрировать своё отношение к героям произведения, к событиям, описанным в нём [3, с. 210].

В методике обучения анализу художественного текста нам близки позиции Н. Н. Светловской и Г. М. Первой, которые считают, что учитель должен обладать умением развивать в каждом ребёнке его возможности и способности с помощью детской литературы [11]. По мнению Н. Н. Светловской, учитель во время урока литературного чтения сам должен уметь увидеть в произведении проблему, определить его идею и оформить её в виде педагогической задачи, уметь оценивать, прогнозировать, стимулировать личностное развитие обучающихся, диагностировать уровень их обученности [Там же, с. 12]. Г. М. Перова отмечает, что «мастерство учителя начинается при подготовке к уроку литературного чтения» [по: 3, с. 209]. Задача учителя при этом – «поддерживать естественный ход интеллектуально-эмоционального развития детей посредством точной организации и научного управления процессом чтения как общения с учётом специфики литературного учебного материала и законов восприятия искусства, постепенного увеличения самостоятельности в читательской деятельности детей» [Там же].

Таким образом, умение анализировать художественное произведение представляет собой *творческое* умение, которое предполагает готовность читателя определить идею произведения, авторское отношение к героям произведения, их поступкам, сформулировать собственное отношение к прочитанному. По мнению М. П. Воюшиной, данное умение формируется только в творческой деятельности обучающихся, в процессе анализа художественного произведения [2, с. 189].

Нами проведено анкетирование 56 учителей начальных классов с целью выявления знаний методики проведения анализа художественного произведения в начальной школе. На первый вопрос анкеты, касающийся цели анализа художественного

произведения, больше половины учителей (63,4 %) ответили правильно, указав, что цель анализа художественного произведения – понимание идеи произведения, авторского отношения к героям произведения, формирование собственного отношения к прочитанному. Учителя (36,6 %), которые неправильно ответили на вопрос, не учитывают, что кроме выявления темы и основной мысли произведения нужно формировать собственное отношение к произведению, персонажам, их поступкам.

Второй и третий вопросы анкеты выявляли знание учителями этапов анализа художественного произведения в начальной школе и двух типов отношений к литературным героям младших школьников. Ответы показали, что менее половины учителей (45,8 %) владеют методикой проведения анализа художественного произведения, соблюдают его этапы, учитывают отношение детей к литературным произведениям.

При ответе на четвёртый и пятый вопросы учителя перечисляли приёмы и методы, которые используются ими при анализе художественного произведения. Можно отметить, что все учителя назвали достаточно много методов и приёмов анализа, но некоторые из них (32,4 %) отождествляют понятия «метод», «приём».

Шестой вопрос анкеты, который касался знания видов работ с текстом, не вызвал затруднений у учителей. Педагоги перечислили достаточное количество видов работ с текстом. Чаще всего в ответах учителей встречались следующие виды работ с текстом: чтение с остановками, словесное рисование, медленное чтение, чтение по ролям, дописывание концовки произведения и др.

При ответе на седьмой вопрос анкеты педагоги назвали трудности, которые испытывают обучающиеся при анализе художественного произведения, среди которых отметили следующие: трудности в определении смысла прочитанного, в структурировании информации, в выделении главного.

Наблюдения за образовательной деятельностью на уроках литературного чтения с произведениями разных жанров (рассказ, басня, сказка, стихотворение) показали, что в основном учителя проводят поверхностную беседу по содержанию произведения, уделяют недостаточно внимания языку литературного текста, анализу выразительно-образительных средств, определению по-

зиции автора. На уроках 9 учителей (16,1 %) работа с произведениями разных жанров проводилась по одному плану. Это свидетельствует о том, что учителя недостаточно хорошо владеют методикой работы с произведениями разных жанров, не обладают в полном объёме лингвистическими знаниями.

Таким образом, по результатам анкетирования можно сказать, что у большей части учителей начальных классов методическая компетенция в области обучения анализу художественного произведения сформирована недостаточно. Педагоги владеют методикой проведения анализа художественного текста; знают методы, приёмы проведения анализа, виды работ с текстом художественного произведения.

**Заключение.** Проведённый нами теоретический и практический анализ проблемы развития умений анализа художественной литературы у детей дошкольного и младшего школьного возраста актуализирует необходимость совершенствования методической компетенции педагогов в данной

области. Решение задачи совершенствования методической компетенции воспитателей детских садов и учителей начальных классов целесообразно как на уровне образовательных организаций, так и на курсах повышения квалификации. При этом особое внимание необходимо уделять не только методическим вопросам, но и углублению литературоведческих знаний педагогов. Недостаточная сформированность методической компетенции в области анализа произведений фольклора и художественных произведений разных жанров негативно сказывается на приобщении дошкольников и младших школьников к книжной культуре и художественной литературе, на формировании и поддержании интереса к чтению.

Работа по анализу произведений литературы начинается в детском саду с младшего дошкольного возраста и продолжается на всём протяжении школьного обучения, следовательно, необходимо обеспечение преемственности в развитии умений анализа произведений художественной литературы.

#### Список литературы

1. Агафонова Г. Н. Развитие читательской компетенции младших школьников // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. 2019. № 3. С. 83–87.
2. Воюшина М. П. Модернизация литературного образования и развития младших школьников. СПб.: Сударыня, 2007. 318 с.
3. Гареева Г. Ф. Проблемы анализа художественного произведения в школе // Вестник Башкирского университета. 2008. № 1. С. 209–219.
4. Запорожец В. В. Психология восприятия ребёнком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 2009. 128 с.
5. Кубузова И. И. Методика обучения комплексному анализу художественного текста // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. № 1. С. 341–344.
6. Кузьмина И. А. Особенности работы с текстом в начальной школе на уроках чтения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 4. С. 43–45.
7. Ларина О. С. Особенности работы над произведениями по теме детства на уроках литературного чтения в начальной школе // Вестник Адыгейского государственного университета. 2011. № 3. С. 115–124.
8. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием произведения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1980. 47 с.
9. Никитина Л. П. Современные подходы к анализу художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе // Начальная школа на пути совершенствования. 2009. № 5. С. 56–67.
10. Посашкова Е. В. Формирование читательской культуры младших школьников на уроках внеклассного чтения (на материале авторской программы по внеклассному чтению) // Педагогическое образование. 2009. № 1. С. 76–82.
11. Светловская Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18.
12. Урумашвили Е. В. Прагматические аспекты анализа художественного текста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 2. С. 40–44.

**Статья поступила в редакцию 10.03.2021; принята к публикации 18.04.2021**



**Библиографическое описание статьи**

Улзытуева А. И., Курганская А. В. Развитие умений анализа художественного произведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 59–69. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-59-69.

**Alexandra I. Ulzytueva<sup>1</sup>,**

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandrovo-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),*

*e-mail: alendra29@mail.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0003-0998-0327>*

**Alla V. Kurganskaya<sup>2</sup>,**

*Candidate of Philology, Associate Professor,  
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandrovo-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),*

*e-mail: kurganskaya\_alla@mail.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0003-3658-117X>*

**Development of Skills for Analysis of Artwork  
in Children of Preschool and Primary School Age**

The article updates the problem of developing the skills of analyzing a work of art in children of preschool and primary school age. The article defines the significance of the analysis of works of fiction in solving the problems of introducing children to book culture, forming interest in reading children's literature. The solution of the indicated problems is possible when teachers of preschool and primary general education have methodological competence, manifested in knowledge of the features of works of folklore and fiction, in the ability to analyze them. In order to identify the formation of methodological competence, teachers of preschool educational organizations and secondary schools were offered questionnaires, the results of the questionnaire are presented in the article. It was revealed that teachers realize the importance of analyzing works of art, know the methods and techniques of analyzing works, explaining words unfamiliar to children, are able to formulate questions that reveal an understanding of the content of the work, etc. However, it is not always correct to determine at what stage of acquaintance with an art work it is appropriate to ask questions of a different nature, focused on a deep analysis of the work. The analysis of teacher questionnaires and the direct monitoring of the educational activities of children and teachers in preschool educational organizations and schools indicate the need for systematic and systematic work to increase the methodological competence of primary school teachers and teachers in the field of analysis of works of art.

**Keywords:** analysis of artistic work, children of preschool and primary school age, methodological competence, methods and techniques of analysis of artistic work, federal state educational standard of preschool education, federal state educational standard of primary general education

**References**

1. Agafonova, G. N. Development of reading competence of junior schoolchildren in Science and education: domestic and foreign experience, no. 3, pp. 83–87, 2019. (In Rus.)
2. Voyushina, M. P. Modernization of literary education and development of junior schoolchildren: monograph. St. Petersburg: Sudarinya, 2007. (In Rus.)
3. Gareeva, G. F. Problems of an art work analysis at school in Bulletin of Bashkir University, no. 1, pp. 209–219, 2008. (In Rus.)
4. Zaporozhets, V. V. Psychology of the perception by a preschool child of a literary work. Selected psychological works. M: Pedagogyka, 2009. (In Rus.)

<sup>1</sup> A. I. Ulzytueva – the main author, systematized theoretical information about the problem of analyzing an art work in preschool education, conducted and processed questionnaires of teachers of preschool education in order to identify methodological competence in the field of analyzing artistic texts.

<sup>2</sup> A. V. Kurganskaya described the features of the art works analysis in elementary school, conducted and processed questionnaires of primary school teachers in order to identify methodological competence in the field of analysis of artistic texts.



5. Kubuzova, I. I. Teaching methodology for complex analysis of artistic text in Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University, no. 1, pp. 341–344, 2009. (In Rus.)
6. Kuzmina, I. A. Features of working with text in elementary school in reading lessons in Municipality: Innovation and Experiment, no. 4, pp. 43–45, 2014. (In Rus.)
7. Larina, O. S. Features of work on the theme of childhood in literary reading classes in elementary school in Bulletin of the Adygea State University, no. 3, pp. 115–124, 2011. (In Rus.)
8. Marantsman, V. G. Analysis of a literary work in relation to the readership of the work. Dr. ped. sci. diss. abstr. M, 1980. (In Rus.)
9. Nikitina, L. P. Modern approaches to the analysis of artistic work in literary reading lessons in elementary school in Primary school for improvement, no. 5, pp. 56–67, 2009. (In Rus.)
10. Posashkova, E. V. Formation of the reading culture of junior schoolchildren in extracurricular reading lessons (based on the author's program for extracurricular reading) in Pedagogical education, no. 1, pp. 76–82, 2009. (In Rus.)
11. Svetlovskaya, N. N. Teaching reading and the laws of the formation of the reader in Elementary school, no. 1, pp. 11–18, 2003. (In Rus.)
12. Urumashvili, E. V. Pragmatic aspects of artistic text analysis in News of the Volgograd State Pedagogical University, no. 2, pp. 40–44, 2010. (In Rus.)

***Received: March 11, 2021; accepted for publication April 18, 2021***

***Reference to the article***

Ulzytueva A. I., Kurganskaya A. V. Development of Skills for Analysis of Artwork in Children of Preschool and Primary School Age // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 59–69. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-59-69.

## ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ: ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ PEDAGOGY OF SCHOOL: DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

---

УДК 373.24

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-70-81

**Татьяна Валерьевна Безродных,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672037, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),  
e-mail: [interaktion@mail.ru](mailto:interaktion@mail.ru),  
<https://orcid.org/0000-0001-8694-0797>

### **Дистанционные образовательные технологии в социокультурном пространстве дошкольника**

Статья актуализирует вопросы реализации дистанционных образовательных технологий в социокультурном пространстве дошкольников. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании, систематизации возможностей использования дистанционных образовательных технологий в развитии социокультурного пространства современного дошкольника. Автором проведён анализ теоретической литературы по проблемам социокультурного пространства, социокультурного опыта дошкольников, цифровизации дошкольного образования. Социокультурное пространство развития дошкольников представлено миром взрослых, моделирующим социокультурную ситуацию развития ребёнка, пространством субъектов и отношений, пространством морально-нравственных и правовых норм, а также пространством взаимодействия организаций, семьи как основного института социализации ребёнка. Дистанционные образовательные технологии в большей степени сориентированы на удовлетворение потребностей ребёнка в общении с родителями и близкими; развивают доверительные отношения; способствуют упрочению семейных связей, поскольку сокращают вынужденную разобщённость поколений; создают позитивный образ семьи и семейного воспитания. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, интерпретация современных исследований проблемы позволили систематизировать возможности использования дистанционных образовательных технологий в социокультурном пространстве дошкольников. Для определения эффективности применения дистанционных образовательных технологий в социокультурном пространстве дошкольника применён SWOT-анализ веб-сервисов дошкольных образовательных организаций, а также использован опросный метод для выявления степени удовлетворённости педагогов и родителей реализуемым дистанционным форматом в детском саду.

**Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии, дошкольник, дошкольное образование, социокультурное пространство, социокультурный опыт

**Введение.** Социокультурное пространство развития дошкольников – это, прежде всего, мир взрослых, который моделирует социокультурную ситуацию ребёнка, социокультурное пространство развития дошколь-

ников предполагает пространство субъектов и отношений, пространство морально-нравственных и правовых норм, пространство взаимодействия организаций, семьи как основного института социализации ребёнка.

Позиция современных родителей весьма неоднозначна по отношению к своим детям. С одной стороны, родители многое делают для детей, для укрепления их физического и психического здоровья, а с другой стороны – дети остаются одинокими рядом с родителями, т. е. позиция родителей рядом, но не вместе. Однако и родителям приходится непросто, они вынуждены конкурировать за качество жизни, добиваться лучших условий для семьи; ритм жизни, особенно в мегаполисах, весьма напряжённый. Всё это вынуждает родителей все меньше проводить с детьми времени продуктивно, направлять его на создание воспитывающих ситуаций, создавать эмоционально комфортную, душевную атмосферу в семье. Отсюда и противоречие между родителями и педагогами, так обострившееся в период пандемии.

Социокультурное пространство ребёнка представлено широким кругом людей, организаций, условий, которые создаются при взаимодействии всех структурных элементов данной системы. С этой точки зрения социокультурное пространство шире образовательного и педагогического пространств; выходя за их пределы, оно не умаляет их значение, лишь подчёркивает их культуросообразность и значимость иных пространств развития ребёнка. Социокультурное развитие личности выражается в личностно присвоенных образцах, нормах и ценностях окружающей действительности [4].

Соотношение понятий «социокультурное пространство ребёнка», «пространство детства», «жизненный мир» показывает их близость, но не тождественность. Социокультурное пространство ребёнка включает в себя конкретную реальность, в условиях которой осуществляется первичная социализация.

Современный воспитатель не только успешно использует в своей деятельности мультимедийное оборудование и электронные ресурсы, но и активно создаёт собственный образовательный контент и реализует его в педагогической практике. Организация образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения позволяет обеспечивать непрерывный процесс взаимодействия педагога с ребёнком и семьёй в условиях новой образовательной ситуации.

Дистанционные образовательные технологии в большей степени сориентированы на удовлетворение потребностей ребёнка в общении с родителями и близкими; развивают доверительные отношения; способствуют упрочению семейных связей, поскольку сокращают вынужденную разобщённость поколений; создают позитивный образ семьи и семейного воспитания.

Исследователи вопросов цифровизации дошкольного образования указывают на некоторые затруднения участников образовательных отношений (А. Н. Атарова, Л. К. Ничипоренко, Р. И. Яфизова). Это:

- проблема выбора ресурса среди уже существующих онлайн-ресурсов для детей дошкольного возраста;
- сложность в разработке собственных онлайн-ресурсов;
- организация взаимодействия с детьми и семьями воспитанников через видеоплатформы;
- неготовность большинства родителей к онлайн-занятиям вместе с детьми [1].

**Цель исследования:** теоретически обосновать, систематизировать возможности использования дистанционных образовательных технологий в развитии социокультурного пространства современного дошкольника.

**Задачи исследования:**

- осуществить теоретический анализ феноменов «социокультурное пространство», «социокультурное пространство дошкольников», «дистанционные образовательные технологии»;
- систематизировать и описать методический инструментарий реализации дистанционных образовательных технологий в дошкольной образовательной организации;
- исследовать специфику и возможности дистанционных образовательных технологий в социокультурном пространстве дошкольников, возможности обогащения социокультурного опыта ребёнка посредством дистанционного формата педагогического взаимодействия.

**Методология и методы исследования.** Развитие ребёнка определяется социальной ситуацией, системой складывающихся отношений со взрослыми и сверстниками (Л. С. Выготский). Социокультурное пространство ребёнка обогащается посредством включения его в систему межличностных отношений ещё в пренатальном

периоде развития, когда он уже включён в некий социокультурный контекст семьи и её окружения, культуры межличностных отношений. Восприятие ребёнком социокультурной действительности основано на его представлениях о базовых ценностях окружающего мира в процессе овладения элементами культурного наследия, которые формируются в дошкольном возрасте на этапах первичной социализации. Социокультурный опыт дошкольника накапливается, и формируется социокультурная компетентность, основанная на знакомстве с духовно-нравственными, социокультурными ценностями.

С позиций культурологического подхода все участники образовательных отношений являются носителями культуры, что определяет интериоризацию социокультурных норм и ценностей, способов деятельности в процессе общения и совместной деятельности. Посредством интериоризации ребёнком норм и ценностей, способов деятельности происходит присвоение социокультурного опыта ребёнком.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, интерпретация современных исследований проблемы позволили систематизировать применение дистанционных образовательных технологий в социокультурном пространстве дошкольников. Для определения эффективности дистанционных образовательных технологий в социокультурном пространстве дошкольника применён SWOT-анализ веб-сервисов дошкольных образовательных организаций, а также использован опросный метод для выявления степени удовлетворённости педагогов и родителей реализуемым дистанционным форматом педагогического взаимодействия (в исследовании приняли участие 35 родителей и 25 педагогов ДОУ № 32 г. Читы).

**Результаты исследования.** Категория «пространство» имеет междисциплинарный характер, что как прямо, так и косвенно подтверждается её использованием в разнообразных исследованиях. Категория пространства является одной из самых сложных философских характеристик бытия. Оно есть всеобщая форма, в которой движется всё сущее. Всеобщность пространства заключается в том, что оно суть формы бытия всего, что было, есть и будет. С древности пространство понималось как

основа мироздания и играло важнейшую роль в духовной жизни человека, его ориентации в окружающем мире. Так, по мнению О. В. Рубцовой, изучающей языковую репрезентацию концепта «пространство», данный концепт представлен достаточно разноречиво и многопланово в лингвистических и в философских исследованиях.

Концепт «пространство» опирается на особенные, характерные для конкретного человека или группы людей пространственные отношения, учитывает их влияние на сознание и языковое оформление концепта индивидом как через наивно-бытовое восприятие и толкование, так и посредством некоторых строго научных методов, понятий и единиц, свойственных различным областям познания. Человек воспринимает пространство как конечное, обладающее границами [10].

Пространство (образовательное, воспитательное) служит материалом моделирования образовательных систем, комплексов, сред. Среда же предназначена для моделирования реальных процессов жизнедеятельности людей и управления процессом становления их личности. Руководители высокого ранга чаще говорят о пространстве, а педагоги, школьные администраторы и другие – о среде, и это неслучайно. Данные понятия находятся в отношениях смежности, дополнительности, но не взаимозаменяемости. Они не синонимичны. Таким образом, образовательное (воспитательное) пространство, по утверждению Ю. С. Мануйлова, – это пространство различных миров [7].

При проектировании пространства в контексте образования необходимо учитывать следующие концептуальные положения (М. А. Невзорова, Т. Ю. Селихова):

– «среда» обеспечивает условия для совместной деятельности субъектов, которая подчинена определённым целевым установкам и идеям;

– «пространство» является результатом совместной деятельности субъектов и является собой порождаемые в процессе рефлексии новые смыслы, ценностные ориентиры и установки субъектов;

– «образовательное пространство» есть вид «педагогического пространства»;

– жизнеспособность пространства обеспечивается активной деятельностью субъектов, взаимодействием, отношениями, которые возникают между субъектами,

определением личностно значимых общих целей и ценностей, наличием смыслов и установок [8].

Образовательное пространство ДОО – внутренне многообразная система, элементы которой во взаимодействии обеспечивают достижение единой цели – развитие личности ребёнка. В образовательном пространстве ДОО среда выступает как параметр порядка в самоорганизующейся системе [6].

Образовательная среда – часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов. Восприятие человеком среды осуществляется в результате постоянного взаимодействия с ней. При этом среда выполняет двойную роль: во-первых, выступает источником информации, которая позволяет человеку предсказать возможные последствия альтернативных способов действия; во-вторых, является «ареной», на которой осуществляется деятельность человека [2].

Культурная среда конкретной образовательной организации – это пространство культурного развития детей в детской общности, вбирающее те же основные параметры среды (С. В. Панченко). Культурная среда образовательной организации во многом зависит от сложившейся культурной среды региона. Культурная среда как одна из составляющих воспитательного пространства способствует созданию атмосферы творческого саморазвития дошкольников. Это происходит также в повседневной жизни детского сада. Например, игра в театр раскрывает феномен ролевого поведения, эстетически воспитывает, развивает способность детей к самопрезентации, более эффективно влияет на развитие «Я-концепции» дошкольников. Таким образом, среда обеспечивает условия для совместной деятельности субъектов. Пространство является результатом совместной деятельности субъектов и являет собой порождаемые в процессе рефлексии новые смыслы, ценностные ориентиры и установки субъектов. Основным системообразующим фактором является энергия общения/внимания в её двойственной направленности: ребёнок – родители – семья – воспитатели, с одной стороны, ребёнок (дети) – другие – взрослые, с другой [9].

Пространство ребёнка включает реальное физическое пространство его суще-

ствования; модель реальности, связанную с игрой, воображением и фантазией; духовную составляющую (эмоции и переживания). Социокультурное пространство ребёнка включает мир семьи во всём его многообразии, мир образовательных организаций, рукотворный физический мир, мир организаций здравоохранения и культуры, предназначенные для удовлетворения физических и духовных потребностей ребёнка, СМИ (газеты и журналы, телевидение, пространство интернета (электронные устройства, медиаконтент)). «Пересечение», взаимодействие этих миров и составляет социокультурное пространство дошкольников.

Для поддержания социокультурного пространства детства должны быть обеспечены потребности развития ребёнка: здоровье; привязанности, эмоциональное развитие; идентичность; обучение и интеллектуальное развитие; социальная адаптация; стабильность отношений в семье. Воспитательно-образовательный процесс всегда происходит в определённом социальном и пространственно-предметном окружении, качество которого, несомненно, оказывает влияние на развитие и становление участников.

Ключевые социокультурные компетенции дошкольника включают:

- компетентность здоровьесбережения как основу бытия человека как социального, а не только биологического существа, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности человека;

- компетентность гражданственности как основу социальной, общественной сущности человека как члена социальной общности, государства;

- информационно-технологическую компетентность как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде;

- компетентность социального взаимодействия как способность установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия;

- компетентность общения как способность нахождения вербальных и невербальных средств и способов формулирования мысли при её порождении и восприятии на родном и неродных языках.



Дистанционные образовательные технологии в социокультурном пространстве дошкольника носят скорее обыденный характер, чем воспринимаются как нечто исключительное. Разумеется, пандемия интенсифицировала их продвижение в жизнь ребёнка, однако предпосылок накопилось для их использования достаточно. Образовательное пространство дошкольной организации не стало исключением, что потребовало соблюдения идеи гуманизации дошкольного образования и приоритета личностного развития ребёнка.

В области исследования дистанционных образовательных технологий отсутствует единство терминологии, в равной степени встречаются такие понятия, как дистанционное обучение, дистанционное образование, дистанционные образовательные технологии, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии. Под дистанционными технологиями в системе дошкольного образования следует понимать вид образовательных технологий, использование которых позволяет дошкольной образовательной организации осуществлять воспитательно-образовательный процесс на расстоянии с применением современных научно-технических достижений информационно-коммуникационного пространства.

Дистанционные образовательные технологии имеют ряд очевидных преимуществ:

- обеспечивают равный доступ к образованию детей с ОВЗ, инвалидностью, детей с признаками одарённости;
- обеспечивают равный доступ к образованию детей, имеющих трудности с посещением образовательной организации по разным причинам (удалённость места проживания, адаптационный период, карантинная изоляция и др.);
- способствуют активизации родителей в отношении образования и воспитания дошкольников, поскольку зачастую процесс дистанционного образования предполагает или даже невозможен без их активного включения в процесс;
- способствуют активному общению и обмену информацией между всеми участниками образовательных отношений;
- способствуют повышению доступности консультационного психолого-педагогического сопровождения специалистами семьи, воспитывающей дошкольника;

- расширяют социокультурное пространство дошкольника благодаря цифровизации за счёт возможностей увидеть и услышать то, что в обычных условиях сделать представляется трудным или невозможным (звуки и виды космоса, природы, различные форматы человеческих отношений вплоть до конфликтных, культурные и языковые традиции своего этноса и иных этнических групп и пр.);

- объединяют усилия детских садов в организации работы в дистанционном формате с детьми с признаками одарённости (поскольку таких детей в границах одного сада относительно немного), с детьми с ОВЗ, инвалидностью и др. (в случаях дефицита кадров, особенно в условиях отдалённых территорий);

- активизируют консультирование по принципу «телефон доверия» через электронную почту и через социальные сети [12];

- осуществляют психологическую коррекцию с использованием онлайн- и мобильных тренажеров, онлайн-игр (например, для коррекции и развития познавательных процессов) [Там же];

- осуществляют обмен опытом, повышение профессиональной компетентности педагогов посредством онлайн-контента (вебинары, мастер-классы, консультации узких специалистов);

- создают возможность для эффективного взаимодействия со школами в аспекте реализации идеи преемственности дошкольного и начального общего образования.

К формам и методам реализации дистанционных образовательных технологий в дошкольной образовательной организации следует отнести онлайн-проекты, онлайн-игры, виртуальные путешествия, виртуальные музеи, развивающее видео, интернет дошкольника (полезные ссылки), онлайн-опросы, онлайн-конкурсы, вебинары, мастер-классы, онлайн-фестивали, онлайн-викторины, онлайн-кинотеатры, онлайн-театр детям, онлайн-фитнес, встречи с интересными людьми (героями ВОВ, детьми ВОВ, участниками тыла ВОВ; врачами; журналистами и др.), онлайн-театрализацию, онлайн-консультации, онлайн-чтение, онлайн-конференции, видеокейсы по безопасному поведению ребёнка в разных жизненных ситуациях, видеоконтент по вопросам социального воспитания и пр.

Дистанционные технологии оказывают влияние на социокультурное пространство дошкольника, обогащая содержательные линии социокультурного опыта дошкольников, своеобразно расширяют границы опыта ребёнка (табл. 1). Под социокультурным опытом дошкольника следует понимать

опыт ребёнка, включая когнитивную, эмоционально-психологическую и поведенческую его составляющие, предполагающий многообразие отношений, складывающихся в процессе социокультурного взаимодействия с окружением; внутреннее отражение социокультурного пространства ребёнка.

Таблица 1

**Влияние дистанционных технологий  
на содержательные компоненты социокультурного опыта дошкольника**

<i>Компоненты социокультурного опыта дошкольников</i>	<i>Влияние дистанционных технологий на социокультурный опыт дошкольников</i>
Когнитивный компонент	Расширение представлений, знаний об окружающем мире: о межличностных отношениях; о безопасности; правилах поведения; о культурно-языковых традициях различных этносов и государства; о духовно-нравственных ценностях
Эмоционально-психологический компонент	Настрой духовно-нравственной сферы ребёнка; ценностные смыслы; обогащение опыта общения; межличностные отношения; интересы; опыт самоорганизации; новые возможности для интровертированных, стеснительных детей, детей, имеющих коммуникативные трудности; принятие объективных требований, правил и норм
Поведенческий компонент	Умение слушать собеседника; навыки самоорганизации (организация дня, режима разных видов деятельности) и стрессоустойчивости; деятельностные позиции; опыт взаимодействия с людьми разного возраста; ролевое поведение; опыт безопасного поведения на онлайн-платформах; умение направлять внимание, волю и чувства на определённые необходимые обстоятельства; механизмы социальной адаптации (не только для детей с особенностями развития); обогащение опыта решения элементарных бытовых и социальных задач; проявление субъектной позиции

Использование информационно-коммуникационных технологий, цифровых ресурсов становится одним из приоритетных направлений в системе дошкольного образования – наименее формализованной и субъектной, обеспечивающей условия для раскрытия потенциала ребёнка. Это предполагает умение педагога грамотно сочетать традиционные методы обучения и дистанционные технологии.

Направление онлайн-ресурса может определяться, с одной стороны, Федеральным государственным образовательным стандар-

том дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), с другой стороны, интересами родителей и детей дошкольного возраста, стратегическими задачами развития дошкольных образовательных организаций, интересами педагогов. В реальной практике дошкольного образования эти позиции скорее интегрируются, нежели противостоят друг другу, что обусловлено широким содержанием образовательной работы с детьми дошкольного возраста и необходимостью вовлечения родителей в образовательную деятельность, что является требованиями ФГОС ДО (табл. 2) [1].

**Содержательные направления дистанционных технологий  
в социокультурном пространстве дошкольника**

<b>Субъекты дистанционных технологий</b>	<b>Содержательные направления дистанционных технологий в социокультурном пространстве дошкольника</b>
Дети	<p>Социально-коммуникативное развитие: безопасность ребёнка в быту, на улице и природе, традиции народов России и мира, геральдика, семейные ценности (наш герой; традиции нашей семьи; праздники нашей семьи); патриотическое воспитание – онлайн-проект по знакомству с людьми, событиями, в честь которых названы улицы города, посёлка «Улица, на которой я живу»; навыки самоорганизации – организация режима дня; язык моих предков и др. Встречи с интересными людьми (героями ВОВ, детьми ВОВ, участниками тыла ВОВ; врачами; журналистами и др.).</p> <p>Речевое развитие: обогащение словаря, формирование речевого этикета в дистанционных условиях и др.</p> <p>Физическое развитие: семейная зарядка, детский фитнес, детский спорт и др.</p> <p>Познавательное развитие: экспериментирование, опыты, математическое развитие, обогащение естественно-научных представлений и др.</p> <p>Художественно-эстетическое развитие: различные виды продуктивной деятельности, поделки из мусора (бутылок, коробок и др.), посещение виртуальных музеев, знакомство с разными видами искусства и др.</p>
Педагоги	<p>Виртуальный методический кабинет; профилактика эмоционального выгорания педагогов; как помочь ребёнку в адаптационный период; почему ребёнок ведёт себя нестандартно; эффективное взаимодействие с родителями; у меня в группе одарённый ребёнок; онлайн-консультационный центр педагогов</p>
Родители	<p>Онлайн-консультационный центр «Грамотный родитель»; безопасность ребёнка в разных жизненных ситуациях; встречи с интересными людьми (участниками ВОВ, участниками тыла ВОВ; врачами; журналистами и др.); формы и возможности организации семейного досуга; богатство возможностей семейного досуга; как научить ребёнка принимать детей с особенностями; социализация дошкольника; диагностика социализированности; имидж современного дошкольника; семейный онлайн-фитнес; семейные традиции; санитарно-гигиенические навыки моего ребёнка; мой ребёнок непослушный; сложные жизненные ситуации</p>

Проведённый в рамках исследования SWOT-анализ возможностей реализации дистанционных образовательных технологий продемонстрировал сильные и слабые стороны в организации дистанционных форматов педагогического взаимодействия.

Сильные стороны при реализации дистанционных технологий дошкольными образовательными организациями:

- использование аккаунтов в социальных сетях, собственных сайтов педагогов, специалистов, сайтов детского сада;
- использование ВКонтакте, Skype, WhatsApp, Viber, Zoom [5];
- создание видеоконтента для детей и их родителей;

– наличие полезных ссылок для социокультурного развития дошкольника и организации семейного досуга;

– создание контента «Виртуальный детский сад»;

– консультации узких специалистов (педагогов-психологов, логопедов, тьюторов, музыкальных руководителей и др.);

– разделы для родителей, включающие многообразие информации по правовым, социально-педагогическим и другим аспектам воспитания ребёнка;

– онлайн-проекты для родителей по разной тематике (преимущественно социально-культурного направления);

– достаточно полно представлен раздел организации семейного досуга;

– виртуальный методический кабинет (размещены актуальные материалы по вопросам профессионального роста педагогов).

Слабые стороны при реализации дистанционных технологий дошкольными образовательными организациями:

– неудобная навигация на веб-сервисах, разрозненность информации (необходимость поиска информации, касающейся дистанционного формата педагогического взаимодействия);

– трудности организационного характера (следует позвонить или обратиться в детский сад, прежде чем воспользоваться некоторыми сервисами);

– недостаточная наполняемость контента;

– нерегулярное обновление информации.

Диагностика степени удовлетворённости родителей реализуемым дистанционным форматом педагогического взаимодействия в детском саду выявила:

– озабоченность и опасения родителей относительно сохранения здоровья детьми в условиях перехода на дистанционный формат педагогического взаимодействия;

– сложности организации рабочего места в домашних условиях;

– сложности самоорганизации;

– сложность взаимодействия с детьми, при котором, по сути, идёт «подмена» педагогов родителями (очевиден недостаток педагогического опыта – замотивировать ребёнка, организовать, удерживать внимание и пр.).

Анализ результатов диагностики удовлетворённости педагогов реализуемым дистанционным форматом педагогического взаимодействия в детском саду показал следующее:

– неготовность некоторых педагогов к использованию дистанционных технологий;

– на подготовку к дистанционному формату работы уходит много времени;

– новые возможности во взаимодействии с особенными детьми, часто болеющими;

– новые возможности во взаимодействии с родителями;

– большие возможности профессионального роста (профессиональное общение с учёными и практиками из других регионов в том числе);

– возможность презентовать свой опыт работы большей аудитории и получить обратную связь. Так, в ходе исследования были выявлены проблемные зоны: сложности с устойчивым сигналом интернета, особенно при негативных погодных условиях; невозможность подключения к дистанционному формату в силу занятости и/или нежелания «замещать» своим временем профессиональное время педагогов.

Качественный анализ анкет убедительно доказывает, что педагоги и родители готовы именно к смешанному формату педагогического взаимодействия, при котором создаются благоприятные условия для всех участников образовательных отношений, а использование дистанционных образовательных технологий повышает качество дошкольного образования в целом. Разумеется, главной целью становится ребёнок, который имеет возможность расширить границы своего социокультурного пространства.

В качестве результатов проведённого эмпирического исследования эффективности применения дистанционных образовательных технологий в социокультурном пространстве дошкольника выступили:

– оценка реального опыта работы педагогов по организации образовательных онлайн-ресурсов на веб-сервисах дошкольных образовательных организаций;

– выявление наиболее распространённых проблем, возникающих в процессе организации дистанционных форм педагогического взаимодействия;

– оценка удовлетворённости педагогов и родителей участием и организацией дистанционных технологий;

– систематизация возможностей дистанционных образовательных технологий в социокультурном пространстве дошкольников для педагогов и родителей.

**Обсуждение результатов исследования.** При проведении SWOT использованы объективные данные, полученные в ходе интерпретации современных исследований проблемы реализации дистанционных технологий в дошкольном образовании.

Анализ условий реализации дистанционных технологий в дошкольных образовательных организациях, а также анализ результатов исследований современных авторов (А. Н. Атарова, Л. К. Ничипоренко, Р. И. Яфизова, Н. В. Федина), занимающихся вопросами проектирования онлайн-ре-

сурсов для дошкольников, позволили сделать выводы о требованиях к веб-сервисам дошкольных образовательных организаций, реализующих дистанционные технологии, и сформулировать рекомендации в аспекте содержательного обогащения социокультурного пространства дошкольника:

- направленность контента на решение образовательных задач дошкольного образования;
- включение информации методического характера, предназначенной для педагогов;
- содержание и формы дистанционного взаимодействия, предложенные в рамках контента, соответствуют возрастным показателям;
- учёт современной детской субкультуры;
- реализуемость и воспроизводимость предложенного содержания и способов деятельности в условиях домашнего воспитания;
- использование современных приёмов, методов и технологий организации деятельности с детьми;

– наличие содержательного видео- и аудиоконтента;

- понятная навигация по ресурсу, лаконичные тексты, адаптированные для родителей;
- чёткое разграничение информации, предназначенной для родителей и для организации совместной деятельности с детьми;
- грамотность и культура оформления проекта;
- наличие и возможности обратной связи;
- наличие алгоритма организации взаимодействия взрослого и ребёнка [1; 11].

Наряду с очевидными преимуществами дистанционного формата педагогического взаимодействия в социокультурном пространстве дошкольника существует и ряд трудностей, которые весьма убедительно проявились особенно в период пандемии. Проведённый нами SWOT-анализ позволил определить риски и вызовы при реализации дистанционных технологий в социокультурном пространстве дошкольника (табл. 3).

Таблица 3

**Риски и вызовы реализации дистанционных технологий в социокультурном пространстве дошкольника**

<i><b>Риски и вызовы реализации дистанционных технологий</b></i>	<i><b>Содержательное наполнение рисков и проблем</b></i>
Технические ограничения (рестрикции)	Отсутствие единой цифровой образовательной платформы; неустойчивая интернет-связь; отсутствие у участников образовательных отношений необходимого домашнего оборудования для дистанционной работы
Пространственно-временные ограничения (рестрикции)	Необходимость сокращать время дистанционных форматов (действуют лимиты взаимодействия ребёнка с компьютером); ограничения бытовых условий (комнаты, места за столом, гаджетов и др.); необходимость организации рабочего места в домашних условиях; недостаток личного пространства вытекает из ситуации рестрикции бытового пространства
Рестрикция познавательного опыта	Опыта решения творческих задач в том числе, возникающих в режиме офлайн (конфликтные ситуации, ситуации социального выбора); недостаток критичности мышления
Рестрикция психолого-педагогических возможностей	Ограничение работы образовательных организаций; поиск способов удержания детского внимания; невозможность психологов и педагогов работать онлайн по разным причинам, в том числе и субъективным; соблюдение этических норм при проведении консультирования и диагностики в условиях совместного нахождения всей семьи
Противоположная рестрикция социального развития ребёнка – избыточность	Семейных, личных контактов и, как следствие, обогащение опыта семейных взаимоотношений; неорганизованного времени; тревожности, страхов, раздражительности – негативных эмоциональных состояний в целом; взаимодействия с техническим оборудованием (ноутбук, компьютер, планшет и др.); многообразии возможностей выбора (почитать, поиграть, послушать сказку, посмотреть видеоурок, позаниматься математикой, заняться спортом и др.)



**Заключение.** Социокультурное пространство ребёнка в условиях реализации дистанционных образовательных технологий, очевидно, имеет ряд позитивных перспектив:

– актуализируются ценности семьи и семейных отношений;

– появляются или становятся популярными новые формы семейного досуга;

– актуализируется ценность образования;

– актуализируется ценность личных контактов (люди хотят общаться, встречаться не с помощью экранов гаджетов);

– пересматриваются уклад жизни и характер взаимоотношений всех членов семьи;

– расширяются представления детей о безопасности (мыть руки, избегать массовых скоплений) и безопасном поведении, в том числе и виртуальном;

– обогащаются социокультурным содержанием специфические виды детской деятельности – игровая, общение, трудовая, познавательная, художественно-эстетическая (при этом должны быть свободными, самостоятельными, добровольными, соответствующими возрастным потребностям, склонностям и интересам) [3];

– расширяются границы социокультурного опыта дошкольника (новый опыт общения, общения с разными малознакомыми и знакомыми людьми, возможность увидеть и услышать то, что в привычной жизни невозможно или затруднительно и др.).

Таким образом, анализ феноменов «социокультурное пространство», «социокультурное пространство дошкольников», изучение специфики дистанционных образовательных технологий в социокультурном пространстве дошкольников указывают на их возможности в обогащении социокультурного опыта ребёнка, в частности, детей с особенностями развития (детей с ОВЗ, инвалидностью, признаками одарённости, интровертированных личностных характеристик и др.). В качестве перспективы исследования можно выделить следующие направления: определение наиболее оптимального соотношения очного и онлайн-форматов педагогического взаимодействия в условиях дошкольного образования; использование дистанционных образовательных технологий в достижении различных параметров социального развития дошкольника (этнокультурная социализация, гендерная социализация).

#### Список литературы

1. Атарова А. Н., Ничипоренко Л. К., Яфизова Р. И. Дистанционное дошкольное образование через призму подготовки будущих педагогов. Текст: электронный // Современное дошкольное образование. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-doshkolnoe-obrazovanie-cherez-prizmu-podgotovki-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 21.03.2021).
2. Безродных Т. В., Ли-мон-хва Н. В. Формирование безопасного поведения ребёнка в процессе создания образовательной среды в современной дошкольной организации // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Чита: ЗабГУ, 2020. Ч. 1. С. 29–34.
3. Гогоберидзе А. Г., Атарова А. Н. Детские инициативы и деятельность для детей: проблемы и противоречия // Детский сад: теория и практика. 2015. № 1. С. 6–15.
4. Губанова Н. Ф. Поликультурный подход к социокультурному развитию дошкольников. Текст: электронный // Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы ежегодной междунар. науч.-практ. конф. 2018. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnyy-podhod-k-sotsiokulturnomu-razvitiyu-doshkolnikov> (дата обращения: 23.03.2021).
5. Игнатович И. И., Личутина О. А. Дистанционные образовательные технологии в практике дошкольных образовательных организаций. Текст: электронный // Universum: психология и образование. 2020. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-praktike-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения: 21.02.2021).
6. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2. С. 106–111.
7. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики. Текст: электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2009. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-prostranstvo-i-sreda-v-kontekste-upravlencheskoj-praktiki-1> (дата обращения: 21.02.2021).
8. Невзорова М. А., Селихова Т. Ю. О соотношении «Образовательного пространства» и «Педагогического пространства». Текст: электронный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-obrazovatel'nogo-prostranstva-i-pedagogicheskogo-prostranstva> (дата обращения: 21.02.2021).

9. Панченко С. В. Социокультурное пространство ребёнка: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Ростов н/Д., 2005. 24 с.

10. Рубцова О. В. Языковая концептуализация категории пространства. Текст: электронный // Известия Волгоградского государственного университета. 2019. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kontseptualizatsiya-kategorii-prostranstva> (дата обращения: 21.02.2021).

11. Федина Н. В., Бурмыкина И. В., Звезда Л. М., Пикалова О. С., Скудннев Д. М., Воронин И. В. Дистанционные образовательные технологии в системе дошкольного образования: научные подходы и перспективы развития. Текст: электронный // Проблемы современного образования. 2017. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnye-obrazovatelnyetehnologii-v-sisteme-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.02.2021).

12. Шабас С. Г. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в детском саду в период самоизоляции // Современное дошкольное образование. 2020. № 4. С. 13–22.

**Статья поступила в редакцию 10.03.2021; принята к публикации 15.04.2021**

#### **Библиографическое описание статьи**

Безродных Т. В. Дистанционные образовательные технологии в социокультурном пространстве дошкольника // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 70–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-70-81.

**Tatyana V. Bezrodnykh,**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,*

*Transbaikal State University*

*(30 Alexandro-Zavodskaya st., Chita, 672037, Russia),*

*e-mail: [interaktion@mail.ru](mailto:interaktion@mail.ru),*

*<https://orcid.org/0000-0001-8694-0797>*

### **Distance Educational Technologies in the Socio-Cultural Space of a Preschooler**

The article actualizes the issues of implementation of distance educational technologies in the socio-cultural space of preschoolers. The purpose of the study is to theoretically substantiate, systematize the possibilities of using distance educational technologies in the development of the socio-cultural space of a modern preschooler. The author has analyzed the theoretical literature on the problems of sociocultural space, sociocultural experience of preschoolers, digitalization of preschool education. The sociocultural space of preschoolers' development is represented by the world of adults, which simulates the socio-cultural situation of the child's development, the space of subjects and relations, and the space of moral, ethical and legal norms, as well as the space of interaction between organizations and the family as the main institution of the child's socialization. Distance educational technologies are more focused on meeting the needs of the child in communication with parents and loved ones; develop trusting relationships; contribute to the strengthening of family ties, since they reduce the forced disunity of generations; create a positive image of family and family upbringing. Theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, interpretation of modern research of the problem has allowed the author of the article to systematize the possibilities of using distance educational technologies in the socio-cultural space of preschoolers. To determine the effectiveness of the use of distance learning technologies in the socio-cultural space of a preschooler, a SWOT analysis of web services of preschool educational organizations was applied, and a survey method was used to identify the degree of satisfaction of teachers and parents with the implemented distance format in kindergarten.

**Keywords:** distance educational technologies, preschooler, preschool education, sociocultural space, sociocultural experience

#### **References**

1. Atarova, A. N., Nichiporenko, L. K., Yafizova, R. I. Distance preschool education through the prism of training future teachers. SDO, no. 6, 2020. Web. 21.02.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-doshkolnoe-obrazovanie-cherez-prizmu-podgotovki-buduschih-pedagogov>. (In Rus.)

2. Bezrodnykh, T. V., Li-mon-hwa, N. V. Formation of safe child behavior in the process of creating an educational environment in a modern preschool organization. Collected materials of the VI International scientific and practical conference "Preschool education in a modern changing world: theory and practice": materials of the VI International scientific and practical conference: [in 2 hours]. Ch. 1. Chita: ZabGU, 2020: 29–34 (In Rus.)
3. Gogoberidze, A. G., Atarova, A. N. Children's initiatives and activities for children: problems and contradictions. Kindergarten: theory and practice, no. 1, pp. 6–15, 2015. (In Rus.)
4. Gubanova, N. F. A multicultural approach to the socio-cultural development of preschoolers. Collected materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Training of Young Children", no. 7, 2018. Web. 21.02.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnyy-podhod-k-sotsiokulturnomu-razvitiyu-doshkolnikov>. (In Rus.)
5. Ignatovich, I. I., Lichutina, O. A. Distance educational technologies in the practice of preschool educational organizations. Universum: psychology and education, no. 8, 2020. Web. 21.02.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-praktike-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy>. (In Rus.)
6. Krivykh, S. V. Correlation of the concepts of "environment" and "space" in the socio-cultural and educational aspects. The world of science, culture, education, no. 2, pp. 106–111, 2011. (In Rus.)
7. Manuilov, Yu. S. Correlation of the concepts of space and environment in the context of management practice. Bulletin of the Kostroma State University, no. 5, 2009. Web. 21.02.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-prostranstvo-i-sreda-v-kontekste-upravlencheskoy-praktiki-1>. (In Rus.)
8. Nevzorova, M. A., Selikhova, T. Yu. On the relationship between "Educational space" and "Pedagogical space". Humanities, socio-economic and social sciences, no. 11, 2015. Web. 21.02.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-obrazovatel'nogo-prostranstva-i-pedagogicheskogo-prostranstva>. (In Rus.)
9. Panchenko, S. V. Social and cultural space of a child. Cand. sci. diss. abstr. Rostov-on-Don, 2005. (In Rus.)
10. Rubtsova, O. V. Linguistic conceptualization of the category of space. Izvestiya VGPU, no. 5, 2019. Web. 21.02.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kontseptualizatsiya-kategorii-prostranstva> (date of access: 26.10.2021). (In Rus.)
11. Fedina, N. V., Burmykina I. V., Star L. M., Pikalova O. S. Distance educational technologies in the system of preschool education: scientific approaches and development prospects // Problems of modern education, no. 5, 2017. Web. 21.02.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnye-obrazovatelnyetehnologii-v-sisteme-doshkolnogo-obrazovaniyanauchnye-podhody-i-perspektivy-razvitiya>. (In Rus.)
12. Shabas, S. G. Psychological and pedagogical support of the family in kindergarten during the period of self-isolation. Modern preschool education, no. 4, pp. 13–22, 2020. (In Rus.)

**Received: March 10, 2021; accepted for publication April 15, 2021**

**Reference to the article**

Bezrodnykh T. V. Distance Educational Technologies in the Socio-Cultural Space of a Preschooler // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 70–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-70-81.

УДК 378.147.88

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-82-91

**Александра Гививна Гогоберидзе<sup>1</sup>,**

*доктор педагогических наук, профессор,*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

*(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48),*

*e-mail: agg1868@gmail.com,*

*<https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>*

**Виктория Александровна Новицкая<sup>2</sup>,**

*кандидат педагогических наук, доцент,*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

*(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48),*

*e-mail: novikaa75@mail.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0002-2856-6124>*

**Анжелика Анатольевна Казакова<sup>3</sup>,**

*старший преподаватель,*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

*(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48),*

*e-mail: kazakova\_ang@mail.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0001-5706-9023>*

**Людмила Юрьевна Савинова<sup>4</sup>,**

*кандидат педагогических наук, доцент,*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

*(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48),*

*e-mail: ludmila.savynova@bk.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0002-1351-7055>*

### **Проект «Продлёнка на удалёнке» как условие развития профессиональных компетенций студентов – будущих учителей начальных классов**

В статье представлен опыт института детства Герценовского университета по реализации будущими учителями начальных классов проекта дистанционного образования для младших школьников «Продлёнка на удалёнке». Проанализированы аналогичные проекты организации дистанционных форматов обучения школьников студентами старших курсов педагогических вузов страны. Авторы описывают концепцию проекта, его основные задачи, выделяют ключевые отличия проекта в рамках аналогового анализа, раскрывают способы развития компетенций студентов в процессе реализации проекта. В статье представлены первые результаты проекта, интерпретированы данные рефлексии студентов и преподавателей университета, обозначены перспективы работы в данном направлении. Методологической основой проекта являлись идеи деятельностного и субъектного подходов. В рамках осуществления исследования использованы следующие методы: анализ и систематизация данных, анализ возможностей для реализации образовательных идей. Данные методы применялись при осуществлении аналитических работ по проекту, выявлению ограничений и возможностей механизма реализации проекта как способа организации производственной практики студентов педагогического вуза. Полученные результаты исследования позволили обосновать концепцию проекта, определить эффективные способы его организации, раскрыть вариативные приёмы взаимодействия участников проекта, выделить ключевые результаты.

**Ключевые слова:** дистанционное образование; дистанционные технологии; начальная школа; младший школьник; производственная практика (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности)

<sup>1</sup> А. А. Гогоберидзе – основной автор, научный руководитель.

<sup>2</sup> В. А. Новицкая осуществляла сбор теоретических данных и систематизацию материалов исследования.

<sup>3</sup> А. А. Казакова осуществляла количественный и качественный анализ данных, интерпретацию полученных результатов.

<sup>4</sup> Л. Ю. Савинова осуществляла интерпретацию полученных результатов, оформление статьи.

**Введение.** Вынужденный быстрый переход в форматы смешанного образования, вызванный распространением новой коронавирусной инфекции, показал необходимость актуализации новых педагогических компетенций современного учителя, раскрывающихся в готовности осуществлять профессиональную деятельность с применением дистанционных технологий. Новые вызовы педагогической профессии привели к необходимости интенсивного наращивания цифровых умений у учителей, а также поиска вариативных механизмов оказания им методической помощи и поддержки.

В решение данной задачи активно включились педагогические вузы страны. В апреле 2020 г., в целях сопровождения педагогов, которые в условиях сложившейся ситуации перешли на обучение школьников на дому с использованием дистанционных технологий, Министерство Просвещения России инициировало реализацию проекта «Волонтёры Просвещения». Ключевая задача проекта была направлена на привлечение к организации дистанционных форматов обучения школьников студентов старших курсов педагогических вузов. Будущие педагоги активно включились в работу по проведению уроков с использованием дистанционных технологий, организацию совместно с педагогами образовательных событий для детей в сетевых дистанционных форматах, подбирали электронные образовательные ресурсы для домашнего обучения, организовывали психологическую службу поддержки для школьников в период дистанта, проводили индивидуальные консультации как для педагогов, так и для родителей, разъясняя особенности применения дистанционных технологий.

Была накоплена уникальная практика интенсивного наращивания цифровых компетенций будущего педагога в профессионально-образовательной среде вуза, которая сегодня нуждается в глубоком осмыслении и использовании её лучших результатов для совершенствования системы подготовки учителя.

Авторами данной статьи предпринята попытка осуществить системный анализ реализации уникального проекта «Продлёнка на удалёнке», организованного силами педагогической команды Герценовского университета. Проект родился как вызов

времени и не только был ориентирован на поиск эффективных форм оказания методической помощи образовательной системе Санкт-Петербурга, но и позволил переосмыслить концепцию и особенности организации практической подготовки педагогов в условиях смешанного обучения. В основе проекта заложено несколько идей. Во-первых, это уже обозначенная идея особого способа организации педагогической практики, позволяющей студентам оперативно наращивать актуальные профессиональные умения организации педагогического общения и взаимодействия с детьми в форматах дистанционного обучения. Вторая идея ориентирована на развитие профессиональной компетентности преподавателей университета: проект позволил обогатить сетевые и цифровые компетенции педагога высшей школы, активизировать умения командной работы, совершенствовать навыки наставничества как актуальной и эффективной технологии сопровождения студентов в профессионально-образовательном пространстве вуза. Третья идея рассматривает вуз как особое открытое социокультурное и образовательное пространство, имеющее огромный потенциал для оказания информационно-методической, педагогической, общественно значимой помощи региональной системе общего и дополнительного образования в организации смешанных форматов обучения. Ключевыми субъектами проекта стали студенты, наставники – методисты из числа ведущих преподавателей вуза, учителя и школьники Санкт-Петербурга. В проект включились практически все факультеты и институты Герценовского университета. Учитывая предметную направленность подготовки будущих педагогов, а также возрастные особенности школьников, каждое подразделение вуза разрабатывало свою стратегию и тактику взаимодействия с субъектами проекта.

**Методология и методы исследования.** Учитывая многогранность и мультиадресность проекта, одновременно с его реализацией было организовано исследование, направленное на выявление эффектов и рисков проекта, поиск маркеров, позволяющих рассматривать проект как новый способ организации педагогической практики студентов выпускных курсов в особых форматах дистанционного педагогического взаимодействия.



Методологическими основами исследования стал деятельностный подход, в основе которого обязательность:

- включения студента в реальные условия педагогической практики, осуществления первых профессиональных проб с применением дистанционных образовательных технологий;

- поддержки субъектных проявлений будущих педагогов, поддержки профессиональной активности, инициативности, самостоятельности при решении профессионально-образовательных задач;

- свободы выбора содержания и способов педагогической деятельности, ориентирования на ключевые потребности учеников и программное содержание.

В ходе исследования также учтены ключевые принципы антропологии современной молодёжи, определяющие важность признания потребности будущих педагогов к самоанализу и саморазвитию, поддержки способов профессионального самосовершенствования, желания быть субъектом своей жизни и деятельности.

Для организации и проведения исследования в ходе реализации проекта «Продлёнка на удалёнке» был подобран комплекс методов: анализ и систематизация данных, аналоговый анализ, метод изучения сводных материалов отчётов, а также метод опроса студентов и преподавателей – активных участников проекта.

В процессе определения ключевых идей проекта были изучены аналогичные практики педагогических вузов. В основу аналогового анализа включены следующие критерии:

- наличие проектной идеи, её оригинальность и уникальность;

- выделение актуальных цифровых компетенций будущего учителя, которые развиваются у студентов в ходе участия в проекте;

- учёт вариативных запросов образовательной системы региона на адресную помощь со стороны педагогического вуза;

- наличие обратной связи с участниками проекта, оперативное и гибкое изменение проекта в ходе его реализации под запросы участников.

Удалось установить, что за прошедший год практически во всех педагогических вузах России были запущены проекты, связанные с поддержкой образовательной си-

стемы федерального округа или региона, где находится университет. Так, за первый месяц старта проекта Министерства Просвещения «Волонтёры Просвещения» в его реализацию включились будущие педагоги из Самарской, Тульской, Мурманской, Ульяновской, Томской, Свердловской, Липецкой, Ярославской, Омской областей, Алтайского, Пермского, Хабаровского, Краснодарского края, Башкортостана, Чеченской Республики, Удмуртии, федеральных городов Москвы и Санкт-Петербурга.

Среди наиболее востребованных проектов педагогических вузов можно отметить проект «Школа репетиторов», реализованный Московским городским педагогическим университетом. Ключевой идеей проекта стало наращивание у будущих учителей умений, позволяющих осуществлять деятельность репетитора с детьми, имеющими разные образовательные возможности и потребности, а также проектировать индивидуальную образовательную траекторию ученика. Авторы проекта обратили внимание на его актуальность и связь с образовательными запросами горожан. В качестве важных результатов, ожидаемых от проекта, отмечены возможность дополнительного заработка студентов, осуществление трудовой деятельности во время обучения в университете, формирование базовых трудовых действий современного репетитора. Вместе с тем не удалось найти подтверждений и фактов реализации данного проекта, что затрудняет понимание качества его реализации, жизнеспособности, не позволяет определить степень сформированности у студентов профессиональных умений репетитора. Важно признать актуальность и своевременность появления данной практики.

Заслуживает особого внимания проект для школьников «Вокруг России за десять дней», инициированный летом 2020 г. студентами института естествознания и спортивных технологий Московского городского педагогического университета. Совместно с лабораторией путешествий были организованы виртуальные экспедиции для учеников образовательных школ в различные регионы России (Крым, Камчатка, Бурятия, Алтай, Урал, Байкал, Кавказ, Хибини и Карелия, Калининград, Москва и Санкт-Петербург). Каждый день экспедиции был насыщен организацией мастер-классов, позволяющих познакомить школьников с географической

спецификой региона, погружением в основы туристских знаний, участием в спортивных тренировках. Идея проекта весьма интересна и позволяла решить важную проблему организации содержательного досуга школьников в период самоизоляции. Но очевидно, что в сегодняшних условиях проект нуждается в чёткой концепции, линиях развития и совершенствования, учитывая текущие нюансы организации пространства смешанного обучения в школе.

Одновременно с запуском проекта «Волонтёры Просвещения» был дан старт проекту «Дежурный по детям», организованному студентами и преподавателями Московского педагогического государственного университета. Его суть заключается в проведении ежедневной онлайн-программы для детей, в которой ребёнок может послушать сказку дня, которую для него читают будущие педагоги. Такая онлайн-трансляция позволила качественно организовать домашний досуг детей дошкольного и школьного возраста в условиях развития новой коронавирусной инфекции. Особое внимание организаторы проекта уделили выбору и пользе контента для современного ребёнка.

Для технического сопровождения педагогической деятельности учителей Чувашии в период дистанционного формата обучения студенты и преподаватели Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева создали постоянно действующую службу технической помощи, в рамках которой будущие педагоги по заранее актуализированным запросам знакомили специалистов школ, родителей с современными образовательными ресурсами и платформами для организации обучения, в том числе и в домашних условиях, также проводилась работа по психологическому консультированию семей в период пандемии.

Более 100 студентов Гатчинского педагогического колледжа имени К. Д. Ушинского акцентировали своё внимание на оказании адресной помощи школьникам при подготовке к государственной аттестации. Такие запросы на индивидуальное консультирование и сопровождение можно было оставить на горячей линии колледжа.

Студенты Амурского гуманитарно-педагогического университета создали специальную интерактивную игротеку для дошкольников: игровые задания, квесты для

родителей с целью оказания помощи в организации содержательного семейного досуга.

В Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина был реализован проект «Нижегородский волонтер дистанта». Приоритетной линией проекта стала работа по оказанию помощи учителям, родителям, школьникам в организации дистанционного образования. Студенты проводили адресные консультации, на которых раскрывали специфику реализации вариативных форматов дистанционного образования, разрабатывали методические материалы для школ по использованию образовательных ресурсов и платформ.

Похожие проекты были организованы в Ярославском государственном педагогическом университете имени К. Д. Ушинского. Для образовательной практики региона студенты университета предложили сразу несколько направлений: курировали работу новой электронной платформы для обучения школьников «Моя школа в online», разрабатывали специальные методические рекомендации по организации обучения, советы по выполнению домашнего задания на электронных носителях, для тех детей, которые испытывали трудности с выходом в сеть Интернет.

В Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова инициативу педагогического волонтерства подхватили студенты специальностей, связанных с информационными технологиями. По их инициативе организован штаб IT-помощников, которые прошли обучение в формате дистанционного хакатона. Это позволило включиться студентам в форматы консультирования школьных учителей и даже преподавателей университета.

Будущие специалисты Армавирского государственного педагогического университета предложили к реализации проект «Цифровые волонтеры». Для учителей и родителей студенты предлагали консультации, лекции, раскрывающие технические особенности и возможности различных платформ, детям оказывали помощь по выполнению и проверке домашних заданий.

Таким образом, можно констатировать, что за прошедший год появилось большое количество инициированных будущими педагогами проектов, связанных с поддержкой дистанционного образования в российских

школах и детских садах, вместе с тем практически отсутствует аналитический обзор качества их реализации, не выделены показатели эффективности, не определены вариативные возможности использования полученного опыта в усовершенствовании системы подготовки современного педагога.

Богатая практика реализации вариативных проектов, адресованных образовательной практике, позволяют авторам статьи инициировать их обсуждение. Для уточнения направлений размышления более подробно остановимся на ключевых результатах и специфике организации проекта «Продлёнка на удалёнке» Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена<sup>1</sup>. Мы уверены, что предложенный диалог позволит пересмотреть результаты уже реализованных образовательных проектов других вузов и в дальнейшем будет способствовать обогащению практики подготовки современного педагога новыми форматами и способами.

В реализации той части проекта «Продлёнка на удалёнке», которая была адресована ученикам начальной школы в ноябре-декабре 2020 г., в ней приняли участие методисты кафедр начального естественно-математического образования, языкового и литературного образования ребёнка, педагогики начального образования и художественного развития ребёнка, раннего обучения иностранным языкам и студенты 4-го курса двух профилей «Начальное образование» и «Образование в области иностранного языка (Раннее обучение иностранному языку)» направления «Педагогическое образование» института детства. Активная работа команды привела к расширению масштабов проекта, и с февраля 2021 г. в работу включились студенты 2-го и 3-го курсов и студенты магистратуры «Управление качеством образовательного процесса в начальной школе», а также появилась новая линейка вебинаров, ориентированная на педагогов и родителей детей младшего школьного и дошкольного возрастов. В результате в настоящее время преподаватели всех кафедр института детства активно включены в механизмы наставничества и помогают студентам бакалавриата и магистратуры осваивать новые форматы будущей профессии.

<sup>1</sup> Продлёнка с Герценовским университетом. – URL: <https://help.herzen.spb.ru/onlinemeet> (дата обращения: 22.03.2021). – Текст: электронный.

Для удобства навигации потребителей проекта (детей, педагогов, родителей) за каждым днём недели закреплялась одна предметная область: понедельник – литературное чтение, вторник – английский и технология/рисование, среда – математика, четверг – русский язык, пятница – окружающий мир. Фиксированные предметные дни помогали младшему школьнику лучше запомнить расписание продлёнки, педагогам и родителям спланировать образовательную деятельность на неделю.

Для отработки здоровьесберегающих компетенций будущих педагогов в рамках реализации проекта все вебинары были спроектированы в строгом соответствии с действующим САНПиН. Каждый день планировали не более двух вебинаров по 20–25 минут в 13.00 и в 14.00 на определённую тему. В процессе выстраивания диалога с детьми студенты старались чередовать разные виды деятельности, в том числе проводили физические паузы и физкультминутки. Между вебинарами была запланирована динамическая пауза, на которой будущие руководители физической культуры проводили с детьми подвижные игры или гимнастику.

Особое внимание уделялось процессу подготовки вебинара. Для студентов были предусмотрены консультации с наставниками – методистами, преподавателями кафедр, которые сопровождали проектную группу, давали советы по выбору содержания, композиции вебинара, помогали выбирать качественный контент. Анализ вопросов и предложений детей и родителей в чате вебинара позволял студентам учитывать конкретные запросы и мобильно и гибко изменять программу вебинаров под потребности аудитории, прямо в эфире вебинара отвечать на вопросы, позволяя слушателям включаться в диалоговые формы общения.

Все последующие сообщения участников вебинаров собирались и обрабатывались через специальную электронную почту ([pelikashalD@herzen.spb.ru](mailto:pelikashalD@herzen.spb.ru)). Таким образом обрабатывались важные умения мониторинга обратной связи и умения внесения корректив в уже созданный план образовательной деятельности, реализуемой в дистанционном формате. Для целостности восприятия проекта, учёта возрастной аудитории (младших школьников) по инициативе будущих педагогов был придуман

игровой персонаж Пеликаша, от лица которого дети получали задания. Это позволило сохранить интерес детской аудитории к предложенным вебинарам на протяжении длительного времени.

Наблюдая за системой подготовки и реализации вебинаров, организаторы проекта пришли к выводу, что эта работа позволяет комплексно формировать целый ряд профессиональных компетенций будущих педагогов, связанных с цифровизацией образования, что позволило рассматривать данный опыт как уникальный способ организации производственной практики студентов.

Особая ситуация организации образовательного процесса в вузе в текущем году привела к необходимости организации практик студентов в дистанционном формате. Это привело к объективному риску отработки и шлифовки многих профессиональных компетенций. Появление проекта позволило пересмотреть учебные программы производственных практик и спроектировать содержание и форматы её прохождения в контексте ключевых направлений проекта. Следует отметить, что такое решение привело к возможности не только качественно реализовать ранее запланированные задачи практик, но и обогатить опыт будущих педагогов в организации дистанционных форматов обучения в начальной школе. Записи вебинаров стали отличным видеоматериалом для пополнения информационно-методического обеспечения процесса реализации основной образовательной программы по профилю «Начальное образование».

Участникам проекта удалось освоить вариативные формы дистанционного взаимодействия будущих педагогов с детьми от виртуальных путешествий и экскурсии до квестов и викторин, попробовать свои силы на разном предметном содержании и возрастной параллели. Это позволило студентам овладеть многими общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Данные выводы подтверждаются результатами опроса 68 участников первого этапа проекта «Продлёнка на удалёнке». По мнению 47 % респондентов, большой прирост произошёл в области профессиональных компетенций, у студентов появились такие умения, как овладение методами и приёмами работы с детьми в дистанционном или смешанном формате, умения активизировать детскую аудиторию в прямом

эфире, мобильно реагировать на реакции детей, гибко менять способы общения. Более 35 % участников проекта отметили, что научились подбирать и разрабатывать интересные задания и готовить короткие и содержательные уроки/занятия. Пятая часть ответов (21 %) позволяет утверждать, что студенты смогли приобрести или усовершенствовать универсальные умения, такие как работа с текстом, глубокий анализ темы урока, переработка и представление информации в образной, запоминающейся форме.

Наблюдались достижения личностного характера – респонденты отметили, что научились распределять профессиональное внимание, что позволило одновременно вести вебинар, читать и эмоционально реагировать на сообщения детей. Появление неизбежных технических сбоев (замедление трафика, задержка картинки по отношению к звуку и т. п.) позволило студентам освоить приёмы импровизации, быстро ориентироваться в ситуации возникающей неопределённости. В целом более 87 % студентов отметили, что полученный опыт дал им существенный толчок в наращивании практических умений и навыков. В процессе работы над сценариями занятий у студентов активно развивались навыки групповой работы: вебинары готовились в короткие сроки, студенты, определив роли, брали на себя особые обязательства, однако всегда были готовы перестроиться, заменить друг друга. Этот проект, как никакой другой, научил студентов высокой скорости работы и стрессоустойчивости.

При всей позитивности отношения к проекту отметим высокую ресурсозатратность практической работы будущих педагогов. Именно поэтому в вопросе желаний продолжить участие в проекте «Продлёнка на удалёнке» студенты разделились поровну: 28 респондентов (41 %) ответили, что хотели бы принять участие в продолжении проекта, столько же предпочли бы не участвовать больше в таком формате овладения практическими умениями, 12 участников (18 %) отметили, что пока не определились. Студенты, готовые продолжать разработку и проведение вебинаров, в качестве ключевых причин выбора отметили, что проект позволяет профессионально совершенствоваться, привлекает интересный формат взаимодействия с детьми, расширяется профессиональный опыт. Отказ продолжить участие



сопряжён с большими затратами времени потребностью в «живом» общении преимущественно с детьми.

Комплексное изучение результатов проекта позволило отразить те точки профессионального роста, которые выделили кураторы проекта – преподаватели вуза. Несмотря на то, что около 50 % опрошенных наставников отметили, что не хотели бы продолжать участие в проекте из-за загруженности и трудоёмкости работы, большинство из них (62 %) указали на то, что проект был нужен преподавателям, поскольку позволил найти новые формы взаимодействия со студентами, новые приёмы их обучения практическим умениям, увидеть новые профессиональные и творческие потенциалы у будущих педагогов, погрузиться в особенности подготовки урока в дистанционном формате и «изнутри» оценить дистанционные формы работы с детьми. Преподаватели отмечали, что ключевым форматом проведения производственной практики проект «Продлёнка на удалёнке» стать не может (52 %), поскольку итоговый продукт проекта – вебинар – строится по другим принципам и не может заметить работу по подготовке и проведению реального урока в школе, но как часть практики, позволяющая шлифовать умения студентов в организации дистанционного обучения, может значительно повысить конкурентные преимущества будущих молодых специалистов. Кроме того, наставники (43 %) отметили высокую трудозатратность сопровождения студентов в процессе подготовки к вебинарам, но подчеркнули, что подобная работа позволила погрузиться в новую среду профессионально-образовательной деятельности будущих педагогов. Работа над вебинаром открыла новый способ взаимодействия преподавателей со студентами. В подготовке могли участвовать несколько методистов, которые давали перекрёстные советы, обогащая содержание вебинара; репетиции предстоящего занятия проходили несколько раз, что больше сплачивало студентов и преподавателей в общей цели. В процессе проведения вебинара порой не ясно было, кто беспокоится больше – студент или преподаватель.

Запись вебинаров открыла возможность совместной рефлексии. Преподаватели и студенты обсуждали качество занятий, имея перед глазами весь его ход, можно было вернуться к наиболее удачному мо-

менту ещё раз или подробно разобрать те эпизоды, где что-то не получилось. Такой глубокий анализ невозможно было сделать раньше при проведении урока.

Подчеркнём, что проект имеет большое социокультурное и образовательное значение не только для Санкт-Петербурга и Ленинградской области, но и для страны в целом. Он ориентирован на поддержку ребёнка в условиях дистанционного обучения, помогает лучше осваивать программный материал, изучать наиболее трудные темы в различных предметных областях, расширять и обогащать интересы детей через организацию внеурочных предметных и надпредметных занятий, организовать содержательный досуг ребёнка, не выходя из дома. Еженедельные вебинары для родителей и педагогов детей дошкольного и младшего школьного возрастов помогают отвечать на самые сложные вопросы взрослых о детях. Их готовят и ведут доктора и кандидаты наук вместе со студентами магистерских программ института детства. Такая совместная практика ведения вебинаров позволяет отрабатывать навыки совместной работы, преподавателям демонстрировать лучшие практики организации дистанционного взаимодействия со взрослыми, студентам – упражняться в таких практиках, наблюдать за работой профессионалов, ставить перед собой новые задачи профессионального совершенствования.

**Заключение.** Проект оказался трудной задачей как для студентов, так и для преподавателей. Методика проведения вебинаров для аудитории младших школьников не описана, эффективные способы работы приходилось определять в ходе реализации. Виртуальный способ взаимодействия с ребёнком заставил студентов и преподавателей искать эффективные приёмы обучения, отбирать содержание общения ведущих между собой и с участниками вебинара. Однако данная ситуация помогла развитию гибкости планирования занятия, импровизации в процессе его проведения, умению справляться не только с ситуацией в целом, но и с конкретной ситуацией неопределённости.

Ни преподаватели, ни студенты пока не могут точно назвать влияние этого опыта, но, очевидно, что педагогическая подготовка участников проекта значительно отличается от традиционной практической подготовки студентов педагогических вузов.



Именно поэтому руководством вуза было принято решение о создании и реализации особой программы дополнительного профессионального образования для студентов выпускных курсов, участвующих в проекте «Продлёнка на удалёнке» (теперь «Продлёнка с Герценовским университетом»), с обязательной выдачей сертификата о повышении квалификации на 36 часов, подтверждающего формирование у студентов особых цифровых компетенций и способность будущих педагогов реализовывать обучение в начальной школе с применением дистанционных форматов.

С целью совершенствования практической подготовки студентов в том числе и посредством участия в проектах типа «Продлёнка на удалёнке» в РГПУ им. А. И. Герцена разрабатывается концепция организации производственных практик в условиях смешанного обучения, позволяющая в полной мере обеспечить становление ключевых цифровых компетенций будущих педагогов.

Нам ещё предстоит изучить эффективность проводимой работы для детей и родителей, но количество участников вебинаров в настоящее время и последующих просмотров показывает большой интерес аудитории к проекту и его востребованность.

Косвенным эффектом проекта стала возможность проведения общественно-профессиональной экспертизы качества подготовки педагогов в университете. Публичный показ вебинаров для широкой аудитории сохранение их записи на канале Youtube увеличили общественный интерес к молодым педагогам. Мы не просто готовим материалы для обучения и развития детей, мы демонстрируем уровень педагогического образования наших студентов. Это, в свою очередь, позволяет студентам показать себя в профессии не только широкой общественности, но и своим родителям, близким людям, что повышает мотивацию к качественному освоению педагогической профессии.

#### Список литературы

1. Булуева Ш. И., Кучмезов Р. А., Нальгиева Л. А. Теоретические основы формирования учебной мотивации студентов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2. С. 28–30.
2. Василенко А. П. Трудности развития личностного компонента в условиях дистанционного обучения будущих педагогов. Текст: электронный // Концепт. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-razvitiya-lichnostnogo-komponenta-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 29.03.2021).
3. Вергелес Г. И., Савинова Л. Ю. Педагогические технологии в подготовке современного учителя начальных классов // Начальная школа. 2015. № 1. С. 63–67.
4. Голошумова Г. С., Остякова Г. В., Ковязина И. В. Мониторинг воспитательного потенциала образовательной среды педагогического вуза. Текст: электронный // МНКО. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-vospitatelnogo-potentsiala-obrazovatelnoy-sredy-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 29.03.2021).
5. Гуляя Т. М., Романова С. А. Проблемы адаптации системы российского высшего образования к изменению формата обучения в период пандемии. Текст: электронный // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-sistemy-rossiyskogo-vyshego-obrazovaniya-k-izmeneniyu-formata-obucheniya-v-period-pandemii> (дата обращения: 29.03.2021).
6. Захарова У. С., Вилкова К. А. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей. Текст: электронный // Современная зарубежная психология. 2020. № 3. С. 87–96. URL: <https://publications.hse.ru/articles> (дата обращения: 29.03.2021).
7. Казакова А. А. Психолого-педагогическая составляющая практик будущих учителей начальных классов // Герценовские чтения. Начальное образование. 2011. № 1. С. 262–268.
8. Лоскутова И. М., Панич Н. А., Юдина Е. Н. Социальные аспекты дистанционного обучения в период пандемии COVID-19. Текст: электронный // Теория и практика общественного развития. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-aspekty-distantsionnogo-obucheniya-v-period-pandemii-covid-19> (дата обращения: 29.03.2021).
9. Плиева А. О. Гузуева Э. Р., Кучмезов Р. А. Дистанционные технологии при организации самостоятельной работы студентов. Текст: электронный // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnye-tehnologii-pri-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov> (дата обращения: 29.03.2021).
10. Чернобай Е. В., Давлатова М. А. Изменение профессиональных ролей учителя в условиях дистанционного обучения школьников: актуальный взгляд. Текст: электронный // Педагогика. 2020. № 11. С. 100–108. URL: <https://publications.hse.ru/articles> (дата обращения: 29.03.2021).

11. Ширинкина Е. В. Проектирование педагогического дизайна образовательной среды университета. Текст: электронный // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-pedagogicheskogo-dizayna-obrazovatelnoy-sredy-universiteta> (дата обращения: 29.03.2021).

12. Щербакова Е. В., Щербакова Т. Н. Способы повышения эффективности самостоятельной работы студентов педагогического вуза. Текст: электронный // Современное педагогическое образование. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-povysheniya-effektivnosti-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 29.03.2021).

**Статья поступила в редакцию 30.03.2021; принята к публикации 23.04.2021**

**Библиографическое описание статьи**

Гогоберидзе А. Г., Новицкая В. А., Казакова А. А., Савинова Л. Ю. Проект «Продлёнка на удалёнке» как условие развития профессиональных компетенций студентов – будущих учителей начальных классов // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 82–91. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-82-91.

**Alexandra G. Gogoberidze<sup>1</sup>,**

*Doctor of Pedagogy, Professor,*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

*(48 Moika river emb., St. Petersburg, 191186, Russia),*

*e-mail: agg1868@gmail.com,*

*<https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>*

**Victoria A. Novitskaya<sup>2</sup>,**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

*(48 Moika river emb., St. Petersburg, 191186, Russia),*

*e-mail: novikaa75@mail.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0002-2856-612>*

**Anzhelika A. Kazakova<sup>3</sup>,**

*Senior Lecturer,*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

*(48 Moika river emb., St. Petersburg, 191186, Russia),*

*e-mail: kazakova\_ang@mail.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0001-5706-9023>*

**Ludmila Yu. Savinova<sup>4</sup>,**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

*(48 Moika river emb., St. Petersburg, 191186, Russia),*

*e-mail: ludmila.savinova@bk.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0002-1351-7055>*

**The Project “Distance Extracurricular Courses”  
as a Condition for the Professional Competencies Development of Students –  
Future Primary School Teachers**

The article presents the experience of the Institute of Childhood of the Herzen University in the implementation by future primary school teachers of the project of distance education for primary schoolchildren “Distance extracurricular courses”. The similar projects for organizing distance learning formats for schoolchildren by senior students of pedagogical universities in the country are analyzed. The authors describe the concept of the project, its main tasks, highlight the key differences of the project in the framework of analog analysis, reveal the ways of developing students’ competencies in the process of project implementation. The article presents the first results of the project, interprets the reflection data of students and university teachers, outlines the prospects for work in this direction. The methodological basis of the project was the idea of the activity and subject

<sup>1</sup> A. A. Gogoberidze – main author, scientific advisor.

<sup>2</sup> V. A. Novitskaya – collection of theoretical data, and systematization of collective research materials.

<sup>3</sup> A. A. Kazakova – quantitative and qualitative analysis of data, interpretation of the results.

<sup>4</sup> L. Yu. Savinova – interpretation of the results obtained, design of the article.

approaches. As part of the study, the following methods were used: analysis and systematization of data, analysis of opportunities for the implementation of educational ideas. These methods were used in the implementation of analytical work on the project, identifying the limitations and possibilities of the project implementation mechanism as a way of organizing practical training for students of a pedagogical university. The obtained results of the study allowed to substantiate the concept of the project, to determine effective ways of organizing it, to reveal the variable methods of interaction between the project participants, and to highlight the key results.

**Keywords:** distance education, distance technologies, primary schoolchild, primary school, practice (practice for obtaining professional skills and professional experience)

### References

1. Buluyeva, Sh. I., Kuchmezov, R. A., Nalgiyeva, L. A. Theoretical foundations of the formation of educational motivation of students. *World of science, culture and education*, no. 2, pp. 28–30, 2020. (In Rus.)
2. Vasilenko, A. P. Difficulties in the development of the personality component in the conditions of distance learning for future teachers. *Kontsept*. no. 2, 2021. Web. 29.03.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-razvitiya-lichnostnogo-komponenta-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya-buduschih-pedagogov>. (In Rus.)
3. Vergeles, G. I., Savinova, L. Yu. Pedagogical technologies in the preparation of a modern primary school teacher. *Primary school*, no. 1, pp. 63–67, 2015. (In Rus.)
4. Goloshumova, G. S., Ostyakova, G. V., Kovyazina, I. V. Monitoring of the educational potential of the educational environment of a pedagogical university. *MNKO*, no. 1, 2021. Web. 29.03.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-vospitatelnogo-potentsiala-obrazovatelnoy-sredy-pedagogicheskogo-vuza>. (In Rus.)
5. Gulaya, T. M., Romanova, S. A. Problems of Adaptation of the Russian Higher Education System to Changing the Format of Education During a Pandemic. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye*, no. 2, 2021. Web. 29.03.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-sistemy-rossiyskogo-vysshego-obrazovaniya-k-izmeneniyu-formata-obucheniya-v-period-pandemii>. (In Rus.)
6. Zakharova, U. S., Vilkova, K. A. Subjectivity of students in full-time and distance learning: the view of teachers. *Modern foreign psychology*, no. 3, pp. 87–96, 2020. (In Rus.)
7. Kazakova, A. A. Psychological and pedagogical component of the practice of future primary school teachers. *Herzen Readings. Primary education*, no. 1, pp. 262–268, 2011. (In Rus.)
8. Loskutova, I. M., Panich, N. A., Yudina, Ye. N. Social aspects of distance learning during the COVID-19 pandemic. *Theory and Practice of Social Development*, no. 3, 2021. Web. 29.03.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-aspekty-distantsionnogo-obucheniya-v-period-pandemii-covid-19>. (In Rus.)
9. Pliyeva, A. O., Guzuyeva, E. R., Kuchmezov, R. A. Distance technologies in organizing students' independent work. *MNKO*, no. 1, 2021. Web. 29.03.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnye-tehnologii-pri-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov>. (In Rus.)
10. Chernobay, Ye. V., Davlatova, M. A. Changing the professional roles of a teacher in the context of distance learning for schoolchildren: an actual view. *Pedagogy*, no. 11, pp. 100–108, 2020. Web. 29.03.2021. <https://publications.hse.ru/articles>. (In Rus.)
11. Shirinkina, Ye. V. Designing the pedagogical design of the educational environment of the university. *Vestnik SPbGIK*, no. 1, 2021. Web. 29.03.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-pedagogicheskogo-dizayna-obrazovatelnoy-sredy-universiteta>. (In Rus.)
12. Scherbakova, Ye. V., Shcherbakova, T. N. Methods of increasing the efficiency of independent work of a pedagogical university students. *Modern Pedagogic Education*, no. 1, 2021. Web. 29.03.2021. <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-povysheniya-effektivnosti-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pedagogicheskogo-vuza>. (In Rus.)

**Received: March 30, 2021; accepted for publication April 23, 2021**

### Reference to the article

Gogoberidze A. A., Novitskaya V. A., Kazakova A. A., Savinova L. Yu. The Project “Distance Extracurricular Courses” as a Condition for the Professional Competencies Development of Students – Future Primary School Teachers // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 82–91. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-82-91.

УДК 373.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-92-99

**Андрей Алексеевич Попов<sup>1</sup>,***кандидат педагогических наук, учитель математики,**Областная гимназия им. Е. М. Примакова**(143082, Россия, Московская обл., Одинцовский городской округ, д. Раздоры,**ул. Утренняя, 1),**e-mail: popovsky\_91@mail.ru,**<https://orcid.org/0000-0003-2272-1602>***Татьяна Анатольевна Яндукова<sup>2</sup>,***кандидат педагогических наук, учитель начальных классов,**Школа № 107**(443023, Россия, г. Самара, ул. Промышленности, 276),**e-mail: yandukova@list.ru,**<https://orcid.org/0000-0002-4866-3714>*

### Средства дистанционного обучения в общеобразовательной школе

В статье на основе анализа научной литературы рассматриваются понятия «дистанционное обучение» и «средства дистанционного обучения». Дистанционное обучение интерпретируется авторами как процесс взаимодействия между субъектами образовательной деятельности (педагогами и обучающимися) с помощью различных средств, результатом которого является развитие и формирование универсальных учебных действий, а также предметных и метапредметных умений и навыков. Приведена классификация средств дистанционного обучения в общеобразовательной школе, к ним отнесены мессенджеры, платформы для проведения онлайн-занятий, социальные сети, порталы с готовыми тестами для проверки знаний, порталы с готовыми видеоматериалами и тестами для проверки знаний, сервисы для создания авторских тестов для обучающихся. Выделены преимущества и недостатки их использования в образовательной деятельности на основе опыта работы авторов. Выявлены положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения и средств, которые используются учителями в процессе такого обучения. Перечисленное отражает научную новизну исследования. Авторы отмечают, что в своей совокупности описанные средства дистанционного обучения в общеобразовательной школе позволяют педагогу ставить перед собой учебные задачи и реализовывать их, но существует ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, средства дистанционного обучения, онлайн-формат, онлайн-среда, онлайн-занятия

**Введение.** В современных условиях происходит быстрое развитие и внедрение в образовательный процесс информационных и коммуникационных технологий, являющихся необходимыми и значимыми компонентами в реализации дистанционного обучения в школах, а учитель, в свою очередь, определяет способы получения и передачи информации не только в области педагогики, но и в организационно-технологическом аспекте своей деятельности. Он (аспект) выражается в наличии у учителя и ученика рабочего пространства с нали-

чием высокоскоростного интернета, персональных гаджетов (ноутбуков, планшетов, смартфонов и т. д.), веб-камеры. Для организации учебного процесса необходимо удовлетворить техническим требованиям для установки соответствующих программ, при подготовке материалов, при проведении учебных занятий в дистанционном формате, что не всегда представляется возможным по различным причинам. Отметим, что в публикации «Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО»<sup>1</sup> говорится о том, что с каждым годом педагоги

<sup>1</sup> А. А. Попов – основной автор, осуществлял разработку концепции, написание статьи.

<sup>2</sup> Т. А. Яндукова осуществляла систематизацию, анализ материалов, написание и оформление статьи.

всё лучше осознают преимущества информационно-коммуникационных технологий в сфере образования, поскольку они (технологии) повышают учебную мотивацию школьников, их образовательные результаты, улучшают взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса (учителями, учениками, родителями и др.), способствуют выполнению совместных проектов, совершенствуют организацию и управление образовательным процессом. В связи с этим возникает проблема создания новой образовательной среды, в которой стираются границы формального и неформального образования, а педагоги находятся в поиске новых методов, форм и средств дистанционного обучения. Цель исследования состоит в анализе существующих средств дистанционного обучения в общеобразовательной школе. Задачи данного исследования заключаются в выявлении средств дистанционного обучения, их классификации, а также в выделении преимуществ и недостатков их использования в образовательной деятельности на основе

опыта работы образовательных организаций авторов в период дистанционного обучения.

**Методология и методы исследования.** В исследовании мы придерживаемся личностно-деятельностного подхода как синтеза положений системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов (последний предложен И. А. Зимней<sup>2</sup>). Данный подход подразумевает решение образовательных задач самими обучающимися, где учитель определяет особенности учебного процесса, но обучающийся овладевает основой их реализации. Отметим, что, в отличие от традиционной системы обучения и воспитания, в личностно-деятельностном подходе имеет место субъект-субъектное взаимодействие и сотрудничество в совместном решении образовательных задач между всеми участниками образовательного процесса при дистанционном обучении.

Далее приведём различные дефиниции понятия «дистанционное обучение» из рассмотренных нами источников (табл. 1).

Таблица 1

**Дефиниции понятия «дистанционное обучение»**

<b>Автор</b>	<b>Определение дистанционного обучения</b>
Г. Г. Блоховцова	Качественно новый прогрессивный вид обучения, возникший в последней трети XX в., благодаря новым технологическим возможностям, появившимся в результате информационной революции и на основе идеи открытого образования
Г. У. Лутфуллаев	Организация образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий, предполагающих использование информационно-телекоммуникационной инфраструктуры для передачи информации и последующего синхронного или асинхронного взаимодействия обучающихся и педагогических работников
Е. С. Полат	Обучение на расстоянии, когда учитель и ученик разделены пространством
А. В. Хуторской	Обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты обучения, имея пространственную или временную удалённость, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования
В. Л. Шатуновский	Учебный процесс, при котором взаимодействие учащегося и преподавателя осуществляется через электронные каналы передачи и получения информации, т. е. без непосредственного контакта между ними

<sup>1</sup> Структура ИКТ-компетентности учителей. – Текст: электронный // Рекомендации ЮНЕСКО. – URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 23.02.2021).

<sup>2</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник. – М.: Логос, 2000. – 384 с.



Анализируя содержание данных понятий, предложенное Г. Г. Блоховцовой, Г. У. Лутфуллаевым, Е. С. Полат<sup>1</sup>, А. В. Хуторским<sup>2</sup>, В. Л. Шатуновским [2; 8; 11], мы сформулировали определение, в котором дистанционное обучение есть процесс взаимодействия между педагогом и обучающимися на расстоянии друг от друга с помощью различных средств, в результате чего у последних развиваются и формируются универсальные учебные действия, предметные и метапредметные умения и навыки. Отметим, что дистанционное обучение есть комплексная проблема как для педагогов, так и для обучающихся, раскрывающая большое количество вопросов финансового, технологического, методического, административного характера и включающая в себя как существенные преимущества, так и не менее существенные недостатки. Средства дистанционного обучения включают содержание обучения, контроль и управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Следует отметить, что на данный момент нет научных публикаций, в которых отражена классификация средств дистанционного обучения в общеобразовательной школе.

Выделим следующие средства дистанционного обучения в общеобразовательной школе: мессенджеры (WhatsApp, Viber, Telegram и др.), платформы для проведения онлайн-занятий (Zoom, Webinar, Mind, MyOwn Conference, Skype, ProfiConf, MS Team, Google Hangouts, Webinar и др.), социальные сети («Одноклассники», «ВКонтакте», Facebook, Instagram), порталы с готовыми тестами для проверки знаний (Экза-

мен.ru, Яндекс-Учебник, IQша, МетаШкола, Online Test Pad и др.), порталы с готовыми видеоматериалами и тестами для проверки знаний (Российская электронная школа, Московская электронная школа, Фоксфорд, Мега-талант), сервисы для создания авторских тестов (Google Формы, Classtime, Kahoot, Quizizz, Master-Test, Easy Test-Maker и др.). Рассмотрим подробно каждое средство дистанционного обучения в общеобразовательной школе и выделим их положительные и отрицательные стороны с позиции субъектов образовательного процесса.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Опыт работы авторов в период дистанционного обучения показывает, что обучающиеся или сам учитель создают группу в мессенджерах WhatsApp, Viber, Telegram и т. д. для общения, взаимодействия, обмена информацией между собой, а также для ведения уроков при помощи конференц-звонка. Р. Р. Гатулин и О. В. Чернышенко отмечают, что мессенджеры (Telegram, WhatsApp) являются эффективными средствами организации учебных занятий при дистанционном обучении. Авторы выделяют их мобильность, удобную обратную связь, устранение психологических барьеров при академическом общении между учителем и учеником, но имеющими ограниченный функционал [3; 10]. Отметим, что взаимодействие посредством мессенджеров позволяет переходить при необходимости в видеорежим с ограниченным числом пользователей, что позволяет видеть учеников. Выделим преимущества и недостатки использования мессенджеров в образовательной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнительная характеристика использования мессенджеров в образовательной деятельности**

<i>Преимущества</i>	<i>Недостатки</i>
Высокая скорость коммуникации между обучающимися и педагогами	Необходимость отвечать на поступившие сообщения вне рабочего времени, что ведёт к увеличению занятости педагога
Вовлечение обучающихся в образовательный процесс вне учебных занятий	Отвлечение субъектов образовательной деятельности на сообщения от других пользователей
Удобство хранения загруженных материалов по учебному предмету	Необходимость наличия гаджетов (смартфонов, компьютеров, планшетов, «умных» часов и т. д.) и доступа к интернету

<sup>1</sup> Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

<sup>2</sup> Хуторской А. В. Основы дистанционного обучения. Программа спецкурса для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Эйдос: Изд-во Ин-та образования человека, 2020. – 31 с.

<b>Преимущества</b>	<b>Недостатки</b>
Удобство и последующий анализ успеваемости и активности обучающихся	В случае блокировки мессенджера возможна потеря медиаинформации, ссылок, аудиосообщений, документов, групп
Отсутствие необходимости регистрации на различных сервисах, а также создания новых приложений	Возможно копирование работ друг друга при сдаче домашней или классной работы в одном диалоге
Бесплатное использование мессенджеров	Возможны перебои или отсутствие проводной (беспроводной) сети, а также мобильной связи
Возможность свободного и открытого обсуждения поставленных на урок задач между обучающимися	Отвлечение внимания на приходящие сообщения
Возможность получения обратной связи от обучающихся после уроков в виде мемов, смайлов, картинок, фото, символов чата, принятых в данной группе	Данные формы коммуникации (мемы, смайлы, картинки, фото, свободное использование символов чата, принятых в данной группе) не входят в рамки определённой языковой системы
Не нужно распечатывать тексты контрольных, самостоятельных, проверочных работ на бумажном носителе	Возможность сделать скриншот экрана и переслать его отсутствующим на занятии, что увеличивает объём работы учителя необходимостью готовить большее количество вариантов заданий
Сообщения в мессенджере в качестве доказательства по спорным вопросам выполнения/невыполнения домашних и классных работ	Возможность удалить сообщения из диалога между пользователями

В современных условиях платформы для проведения онлайн-занятий (Zoom, Webinar, Mind, Discord, Skype, MyOwn Conference, ProfiConf, MS Team, Google Hangouts и др.) активно используются учителями в качестве средства дистанционного обучения школьников. Мы согласны с Н. А. Агафоновой в том, что использование платформ для проведения круглых столов,

конференций, семинаров, а в нашем случае – уроков, целесообразно, поскольку режим видеоконференции позволяет активно взаимодействовать с аудиторией с возможностью визуального контакта между всеми участниками образовательного процесса [1]. Рассмотрим преимущества и недостатки платформ для проведения онлайн-занятий (табл. 3).

Таблица 3

**Сравнительная характеристика использования образовательных платформ для проведения онлайн-занятий**

<b>Преимущества</b>	<b>Недостатки</b>
Наглядность в представлении учебного материала	Не в должной мере обеспечивается развитие речевой, письменной, графической культуры учащихся
Сокращение времени для выработки необходимых технических навыков учащихся: учиться необходимо здесь и сейчас	Помимо ошибок в изучении учебного материала, возможных при традиционном обучении, появляются технологические ошибки в работе с платформой и другими ресурсами
Возможность моделировать урок с помощью компьютерных технологий для создания познавательной среды	Вредность для здоровья субъектов образовательного процесса из-за превышения допустимой нормы нахождения перед гаджетом
Обеспечение урока материалами из интерактивных источников	
Диалог с учителем посредством платформы приобретает характер учебной игры	Диалог с учителем посредством платформы лишён эмоциональности. Сложность в удержании внимания обучающихся, формировании мотивации к учебной деятельности

Окончание табл. 3

<i>Преимущества</i>	<i>Недостатки</i>
Общедоступность использования: возможность подключения к учебной платформе сразу нескольких классов	Возможность неустойчивого интернет-соединения

О. А. Клименко рассматривает социальную сеть как сайт, позволяющий группе участников, объединённых общими интересами, коммуницировать друг с другом [7]. Мы разделяем мнение М. Д. Горячева и Т. А. Яндуковой в том, что особенность социальных сетей заключается в том, что пользователи сами создают и наполняют их содержание, а сам сервис обеспечивает удобство взаимодействия в интерактивном формате, что позволяет использовать различные формы работы с информацией

(видео, аудио, текст, графика и т. д.) в учебных целях [4]. Социальные сети («Одноклассники», «Вконтакте», Facebook, Instagram) как средство дистанционного обучения в общеобразовательной школе представляют собой интерактивный веб-сайт, состоящий из большого числа пользователей, контент которого наполняется самими участниками. Выделим преимущества и недостатки использования социальных сетей в образовательной деятельности (табл. 4).

Таблица 4

**Сравнительная характеристика использования социальных сетей в образовательной деятельности**

<i>Преимущества</i>	<i>Недостатки</i>
Привычная среда общения для обучающихся позволит использовать социальную сеть как средство обучения	Отсутствие некоторой возрастной категории учителей в социальных сетях (или их использование для общения, но не для обучения)
В социальной сети, как правило, человек идентифицируется под своим настоящим именем	Отсутствие настоящего имени/наличие нескольких аккаунтов в одной и той же социальной сети
Каждый ученик может создать и вести свою страницу, блог как электронную тетрадь	Нагрузка на учителя, связанная с проверкой большого количества учебного материала, резко возрастает
Индивидуальная и групповая работа над учебным заданием	Невозможно качественно отследить учебные результаты и вклад каждого ученика в выполнение задания
Становление учителя в глазах ученика таким же участником социальной сети, что снимает барьер общения между субъектами образовательного процесса	Невысокий уровень мотивации и ИКТ-компетенций учителя
Быстрота передачи информации между участниками образовательного процесса	Высокая степень трудозатрат по организации и поддержке учебного процесса для учителя
Простота установления приложений на индивидуальные гаджеты, возможность использования в любом месте доступа интернет-соединения	Отсутствие сетевого этикета среди учеников
	Отсутствие сетевого доступа к социальным сетям из учебных классов по причине фильтров

Порталы с готовыми тестами для проверки знаний (Экзамен.ru, Яндекс-Учебник, IQша, МетаШкола, Online Test Pad и др.), порталы с готовыми видеоматериалами и тестами для проверки знаний (Российская электронная школа, Московская электронная школа, Фоксфорд, Мега-талант), сервисы для создания авторских тестов (Google Фор-

мы, Kahoot, Classtime, Quizizz, Master-Test, Easy Test-Maker и др.) являются средствами дистанционного обучения в общеобразовательной школе, позволяющими выполнять контроль и оценивание знаний обучающихся по различным учебным предметам. Выделим преимущества и недостатки рассматриваемых нами порталов и сервисов (табл. 5).

**Сравнительная характеристика использования порталов  
для проверки знаний в образовательной деятельности**

<i>Преимущества</i>	<i>Недостатки</i>
Объективность (исключается фактор субъективного подхода со стороны учителя, обработка результатов происходит автоматически)	Технические неполадки при выполнении могут привести к неудовлетворительному результату
Простота (тестовые задания конкретны и лаконичны в отличие от заданий с развёрнутым ответом: достаточно выбрать правильный ответ или установить соответствие)	Отсутствие возможности проверки заданий с развёрнутым ответом
	Присутствие элемента случайности в выборе ответа
Увеличение количества тренировочных заданий в тестовом формате для отработки учебного материала и их быстрая проверка с выводом результатов на экран	Возможность находить ответы на тренировочные задания в тестовом формате, а также делиться ответами между обучающимися
Возможность выполнения тренировочных заданий во внеучебное время	Тренировочные задания после повторного выполнения необъективно отражают качество знаний
Получение результатов теста здесь и сейчас	Недостаток времени для глубокого качественного анализа той или иной темы

На наш взгляд, в статье необходимо выделить положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения и средств, используемых учителями в процессе такого обучения.

К положительным сторонам следует отнести свободный доступ (принцип «дальнодействия» (Д. В. Новоселова, Д. В. Новоселов) [9]: отсутствие привязки к определённой географической точке, поскольку гаджет с выходом в интернет позволяет обучаться из любой точки нашей страны, а также за её пределами); гибкость графика (ученик может самостоятельно планировать своё расписание без привязки к установленным часам, а также без проблем совмещать учёбу с секциями и кружками дополнительного образования); персонализацию программы (ученик имеет возможность соотносить свой учебный план с индивидуальными запросами, например, заниматься подготовкой к той или иной олимпиаде для поступления в конкретный вуз); экономию денежных средств (нет необходимости приобретать много канцелярских принадлежностей, школьной формы, учебных пособий, рабочих тетрадей, а соответствующие приложения можно свободно скачать на любой гаджет, поэтому всё, что необходимо для обучения, можно иметь в цифровом виде); расширение образовательного пространства ученика (в традиционной школе многое зависит от личности педагога, образовательных целей и задач конкретной

образовательной организации, дающей знания в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, в онлайн-среде ученик может самостоятельно выбрать программу, приложения, учебники, учителей в онлайн-формате и дополнять изученный ранее материал).

Среди отрицательных сторон выделим адаптацию (Р. И. Качаев и А. Г. Кумохин отмечают, что всем участникам образовательного процесса потребуется время, чтобы привыкнуть к новому учебному режиму [6], необходимо научиться работать с гаджетами не только как с развлекательными, но и как с образовательными средствами обучения. У обучающихся появятся новые обязанности – включить и настроить техническое средство обучения, вовремя подключиться к онлайн-уроку, выполнить классную работу и домашнее задание до дедлайна и т. д., что становится особенно актуальным для младших школьников); нехватку компетентных учителей, способных за короткие сроки переквалифицироваться из учителя в онлайн-учителя; отсутствие живого общения между субъектами образовательного процесса. Мы разделяем позицию Э. Р. Гузевой, С. М. Зияудиновой, А. А. Жамборова в том, что у обучающегося должен быть высокий уровень мотивации, а также дисциплинированности в процессе дистанционного обучения, поскольку большая часть учебного материала изучается самостоятельно [5].

Отметим, что перечисленные средства дистанционного обучения в общеобразовательной школе в совокупности позволяют педагогу ставить перед собой учебные задачи и реализовывать их, однако существует ряд вопросов, на которые нужно ответить.

1. Необходимо проводить обучение педагогов использованию средств дистанционного обучения, поскольку не все из них достаточно мотивированы и адаптированы к тому, чтобы перестроить свои уроки к занятию в онлайн-среде.

2. Эффективное дистанционное обучение с помощью различных средств возможно при условии качественной интернет-связи, а также соответствующего оборудования.

3. Смена модели обучения: необходимо переосмыслить методы, формы, сред-

ства работы с классом, поскольку традиционная система проведения уроков уже не работает.

4. Перспектива дальнейшего использования средств дистанционного обучения в общеобразовательной школе в условиях повышенной готовности.

**Заключение.** В статье на основе анализа научных источников сформулировано определение понятий «дистанционное обучение» и «средства дистанционного обучения в общеобразовательной школе», представлена классификация средств дистанционного обучения в общеобразовательной школе, рассмотрены преимущества и недостатки каждого из них. Выделены положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения и средств, используемых учителями в процессе такого обучения, а также отмечен ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения и осмысления.

#### Список литературы

1. Агафонова Н. А. Особенности использования возможностей ресурсов видеосервисов в информационно-образовательной среде вуза // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 56–60.
2. Блоховцова Г. Г. Перспективы развития дистанционного образования. Преимущества и недостатки // Символ науки. 2016. № 10–2. С. 119–121.
3. Гатулин Р. Р. Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 11–12. С. 31–33.
4. Горячев М. Д. Применение социальных сетей для взаимодействия с семьями учащихся в процессе формирования коммуникативной культуры младших школьников // Вестник Самарского университета. 2016. № 3–1. С. 72–77.
5. Гузуева Э. Р. Роль дистанционного обучения в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3. С. 242–244.
6. Качаев Р. И. Актуальные проблемы дистанционного обучения // Образование. Наука. Научные кадры. 2020. № 4. С. 304–307.
7. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. Т. 2. С. 405–407.
8. Лутфуллаев Г. У. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии Covid-19 // Проблемы педагогики. 2020. № 4. С. 66–69.
9. Новоселова Д. В. Дистанционное обучение в условиях пандемии // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2020. № 3. С. 35–39.
10. Чернышенко О. В. Потенциал текстового мессенджера WhatsApp при организации дистанционного обучения по дисциплине «Педагогика и психология» в медицинском вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 3. С. 407–411.
11. Шатуновский В. Л. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) // Вестник науки и образования. 2020. № 9–1. С. 53–56.

**Статья поступила в редакцию 24.12.2020; принята к публикации 27.01.2021**

#### Библиографическое описание статьи

Попов А. А., Яндукова Т. А. Средства дистанционного обучения в общеобразовательной школе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 92–99. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-92-99.



**Andrey A. Popov<sup>1</sup>,**

*Candidate of Pedagogy, Math Teacher,  
Primakov Regional Gymnasium  
(1 Utrennyaya st., Razdory, Odintsovsky district,  
Moscow region, 143082, Russia),  
e-mail: popovsky\_91@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0003-2272-1602>*

**Tatiana A. Yandukova<sup>2</sup>,**

*Candidate of Pedagogy, Primary School Teacher,  
School № 107,  
(276 Promyshlennosti st., Samara, 443023, Russia),  
e-mail: yandukova@list.ru,  
<https://orcid.org/0000-0002-4866-3714>*

## Distance Learning Tools in a Comprehensive School

In the article the concept of “distance learning” and “distance learning tools” on the basis of analysis of scientific literature is discussed. Distance learning is interpreted by the authors as a process of interaction between subjects of educational activity (teachers and students) with various tools, the result of which is the development and formation of universal educational actions, subject and metasubject skills. Classification of distance learning tools in general education schools has been done, they include: messengers, platforms for conducting online classes, social networks, portals with ready-made tests for checking knowledge, portals with ready-made videos and tests for checking knowledge, services for creating author’s tests for students. The advantages and disadvantages of their use in educational activities are highlighted on the basis of the authors’ experience. The positive and negative sides of distance learning and the tools that are used by teachers in the process of such learning are revealed. All of the above reflects the scientific novelty of the research. The authors note that in their totality, the described tools of distance learning in a comprehensive school allow the teacher to set educational tasks and implement them, but there are a number of issues that require further study.

**Keywords:** distance learning, distance learning tools, online format, online environment, online classes

### References

1. Agafonova, N. A. Features of using the capabilities of video services resources in the information and educational environment of the university. *Kazan Pedagogical Journal*, no. 1, p. 56–60, 2008. (In Rus.)
2. Blokhovtsova, G. G. Prospects for the development of distance education. Advantages and disadvantages. *Symbol of Science*, no. 10–2, pp. 119–121, 2016. (In Rus.)
3. Gatulin, R. R. Use of the Telegram messenger for the implementation of e-learning technology at the university. *St. Petersburg Educational Bulletin*, no. 11–12, pp. 31–33, 2017. (In Rus.)
4. Goryachev, M. D. Using of social networks to interact with the families of students in the process of forming the communicative culture of primary school students. *Bulletin of the Samara University*, no. 3–1, pp. 72–77, 2016. (In Rus.)
5. Guzueva, E. R. The role of distance learning in modern education. *World of Science, Culture, Education*, no. 3, pp. 242–244, 2020. (In Rus.)
6. Kachaev, R. I. Actual problems of distance learning. *Education. Science. Scientific personnel*, no. 4, pp. 304–307, 2020. (In Rus.)
7. Klimenko, O. A. Social networks as a means of learning and interaction of participants in the educational process. *Theory and practice of education in the modern world: materials of the I International. scientific. conf. (St. Petersburg, February 2012). Vol. 2. St. Petersburg: Renome, 2012: 405–407. (In Rus.)*
8. Lutfullaev, G. U. Experience of distance learning in the context of the Covid-19 pandemic. *Problems of Pedagogy*, no. 4, pp. 66–69, 2020. (In Rus.)
9. Novoselova, D. V. Distance learning in a pandemic. *Theory and practice of scientific research: psychology, pedagogy, economics and management*, no. 3, pp. 35–39, 2020. (In Rus.)
10. Chernyshenko, O. V. The potential of the WhatsApp text messenger in the organization of distance learning in the discipline “Pedagogy and Psychology” at a medical university. *Pedagogy. Questions of theory and practice*, no. 3, pp. 407–411, 2020. (In Rus.)
11. Shatunovsky, V. L. Once again about distance learning (organization and provision of distance learning). *Bulletin of Science and Education*, no. 9–1, pp. 53–56, 2020. (In Rus.)

**Received: December 24, 2020; accepted for publication January 27, 2021**

### Reference to the article

Popov A. A., Yandukova T. A. Distance Learning Tools in a Comprehensive School // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 92–99. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-92-99.

<sup>1</sup> A. A. Popov – the chief author, developed the conception, carried out the research and wrote the text of the article.

<sup>2</sup> T. A. Yandukova – systematized and analyzed the materials, wrote, organized and formatted the text of the article.

УДК 373.2

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-100-111

**Елена Ивановна Сухова<sup>1</sup>,***доктор педагогических наук, профессор,  
Московский городской педагогический университет  
(123022, Россия, г. Москва, пер. Столярный, 16),  
e-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-5945-7636>***Даниил Максимович Семичев<sup>2</sup>,***аспирант,  
Московский городской педагогический университет  
(123022, Россия, г. Москва, пер. Столярный, 16),  
e-mail: dmsemichev@gmail.com,  
<https://orcid.org/0000-0002-6554-8101>*

### К вопросу о формировании цифровой компетентности педагогов дошкольного образования на современном этапе

В статье представлен анализ исследований, посвящённых вопросу формирования цифровой компетентности педагогов дошкольного образования на современном этапе. Обосновывается значимость сформированности цифровых компетенций у специалистов дошкольного образования как ключевых и современных инструментов педагога в решении широкого спектра таких профессиональных задач, как реализация основной образовательной программы дошкольного образования в дистанционном формате, реализация дополнительных образовательных программ, применение цифровых инструментов в работе с родителями (законными представителями), а также в процессе решения оперативных повседневных задач специалистов. Применяемые методы исследования: теоретические – анализ педагогической и учебно-методической литературы, статей педагогов-практиков и исследователей сферы образования. Авторами представлена собственная структура цифровой компетентности специалистов дошкольного образования, которая может использоваться педагогами, методистами и руководителями системы дошкольного образования с целью определения личных дефицитов в сформированности цифровых компетенций. В статье описаны самые доступные способы формирования цифровой компетентности педагогов и специалистов дошкольного образования – в формате самообразования, а также в рамках освоения программ дополнительного профессионального образования. По результатам исследования сформулирован вывод, что формирование цифровой компетентности современного педагога дошкольного образования является одним из ключевых аспектов успешности его профессиональной деятельности в образовательных организациях и действительно важным компонентом в сложном процессе становления педагога-профессионала, который результативно применяет цифровые инструменты в построении современного и результативного образовательного процесса.

**Ключевые слова:** цифровизация, цифровая компетентность педагога, цифровые образовательные ресурсы, облачные инструменты педагога

**Введение.** Наш мир стремительно изменяющийся, невероятно технологичный, а процесс цифровизации устойчиво входит абсолютно во все сферы нашей жизни.

Изменения, происходящие в мире, коренным образом коснулись и системы образования, в связи с чем в последнее десятилетие были внесены существенные коррективы в содержание образовательного процесса, в формы и методы реализации

образовательных событий. Наряду с этим весьма логично звучит тезис о необходимости формирования соответствующего набора цифровых компетенций у действующих педагогов, а также усовершенствование процессов подготовки педагогических кадров в направлении цифровизации.

Все эти моменты коснулись и педагогов, реализующих образовательные программы дошкольного образования. В детских садах

<sup>1</sup> Е. И. Сухова – основной автор, организатор исследования, осуществляла формулирование выводов, обобщение итогов в реализации коллективной работы.

<sup>2</sup> Д. М. Семичев – систематизировал и анализировал материал исследования.

наряду с другими образовательными организациями также наблюдаются значительные перемены в направлении цифровизации, которые, безусловно, внесли существенные изменения во все процессы, протекающие в организации. В целях реализации современного образовательного процесса для дошкольных образовательных организаций разрабатываются цифровые образовательные ресурсы, электронные средства обучения, инновационные технические средства, которые требуют от педагога соответствующих навыков для их результативного применения в работе с детьми, соответствующих знаний, умений, технической подкованности, а также способностей применять современные цифровые решения с нацеленностью на достижение высокого образовательного результата и на достижение целевых ориентиров, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

**Проблема исследования** – формирование цифровой компетентности педагога дошкольного образования как важный компонент в сложном процессе становления педагога-профессионала.

**Цель исследования** заключается в теоретическом анализе проблемы формирования цифровой компетентности педагогов, а также в разработке варианта структуры цифровой компетентности педагогов и специалистов дошкольного образования.

**Объект исследования** – цифровая компетентность педагогов дошкольного образования.

**Предмет исследования** – процесс формирования цифровой компетентности педагогов дошкольного образования.

Исходя из сказанного, сформулируем тезис, что формирование цифровой компетентности педагога дошкольного образования – это важный компонент в сложном процессе становления педагога-профессионала, который «идёт в ногу со временем», оперативно отвечает на запросы общества, умеет ориентироваться в информационном потоке, применяет в своей работе актуальные знания и цифровые навыки, а также обучает этому своих воспитанников.

**Методология и методы исследования.** Для проведения исследования применялись теоретические методы – анализ педагогической, учебно-методической литературы, статей исследователей и практиков

системы образования, специализированные интернет-ресурсы по проблеме исследования. На основе использования теоретических методов удалось проанализировать основные положения затрагиваемой проблемы формирования цифровой компетентности педагогов дошкольного образования. В ходе анализа ряда исследований удалось составить вариант структуры цифровой компетентности педагогов и специалистов дошкольного образования, которую могут использовать в своей работе разные категории работников дошкольного образования: педагоги, методисты, администрация.

**Результаты исследования.** Познакомимся с трактовкой ключевых понятий. Впервые в 1997 г. понятие «цифровая компетентность» ввёл Пол Гилстер, американский писатель и журналист.

«Цифровая компетентность» – это умение понимать и использовать информацию, предоставленную во множестве разнообразных форматов и широкого круга источников с помощью компьютеров» [11, с. 111].

В иной формулировке понятие «цифровая компетентность» трактуется следующим образом – это способность субъекта цифровой образовательной среды успешно решать разнообразные профессиональные задачи, связанные с IT-сопровождением, применением цифровых сервисов и информационно-коммуникационных технологий.

Под цифровой компетентностью педагога понимают способность педагога использовать цифровые технологии, средства коммуникации и/или компьютерных сетей для доступа, управления, интегрирования, оценки и создания информации образовательного назначения в целях эффективного профессионального функционирования в существующей информационно-образовательной среде.

Необходимо также упомянуть о смежном и важном понятии «цифровая грамотность». Под цифровой грамотностью (*digital fluency*) понимают набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета.

В основе цифровой грамотности лежат цифровые компетенции (*digital competencies*):

– способность решать разнообразные задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ);

– использовать и создавать контент при помощи цифровых технологий;

– осуществлять поиск и обмен информацией, формулировку ответов на вопросы, взаимодействие с другими людьми;

– компьютерное программирование.

Исследуя проблему цифровой компетентности педагогов, необходимо раскрыть некоторые подходы к определению её структуры. Нами изучена «Европейская модель цифровых компетенций для граждан», которая на данный момент представлена 21 компетентностью в пяти областях, а именно:

1) область «Информационная грамотность», которая включает следующие компетенции: просмотр, поиск, фильтрацию данных, информации и цифрового контента, оценку данных, информации и цифрового контента, управление данными, информацией и цифровым контентом;

2) область «Коммуникация и сотрудничество», которая включает следующие компетенции: взаимодействие с другими людьми в процессе использования цифровых технологий, обмен данными посредством цифровых технологий, участие граждан посредством цифровых технологий, сотрудничество посредством цифровых технологий, этикет в интернете, управление цифровой идентичностью;

3) область «Создание цифрового контента», которая включает компетенции: создание и развитие цифрового контента, интеграцию и переработку цифрового контента, управление лицензионной деятельностью и соблюдение авторских прав в цифровой среде, навыки программирования;

4) область «Безопасность», которая состоит из таких компетенций, как защита цифровых устройств, защита персональных данных и обеспечение конфиденциальности информации, защита здоровья и благополучия, защита окружающей среды;

5) область «Решение проблем», которая включает следующие компетенции: решение технических проблем в процессе применения цифровых технологий, определение потребностей и принятие технологических решений, определение собственных дефицитов и пробелов в цифровой компетентности, креативное применение цифровых технологий [7].

«Европейская модель формирования цифровых компетенций для образования», представленная на рис. 1, включает три направления:

1. «Совершенствование применения цифровых технологий в преподавании и обучении» – это направление говорит о необходимости постоянной актуализации цифровых навыков педагога, способности адекватно и оперативно реагировать на изменения, происходящие в цифровой образовательной среде, например, в связи с обновлением контента привычных нам программ и цифровых ресурсов, а также оперативно осваивать их новые компоненты, результативно встраивая их в образовательных процесс.

2. «Развитие навыков, необходимых для цифровой компетентности» – в рамках данного направления развития цифровых компетенций педагогу необходимо научиться отбору тех или иных цифровых технологий и цифровых инструментов, которые они планируют к использованию в работе с детьми, при этом в процессе отбора необходимо осознавать, будет ли данный цифровой инструмент результативен в решении той или иной образовательной задачи или в достижении целевых ориентиров на этапе дошкольного образования, будет ли применение данного инструмента безопасно для ребёнка и соответствует ли данная цифровая технология возрасту и индивидуальным возможностям обучающегося.

3. «Анализ и прогнозирование на основе баз данных в образовании» – это направление цифровой компетентности педагогов говорит об умении педагогов анализировать академические успехи обучающихся, проследить динамику образовательных и воспитательных результатов ребёнка, а также проводить мониторинговые мероприятия в различных профессиональных целях на основе применения цифровых инструментов. Данное направление также помогает проводить анкетирование и опросы среди представителей родительской общественности, выявлять дефициты в тех или иных знаниях участников образовательных отношений. Данное направление помогает педагогу научиться работать с результатами: производить их анализ, интерпретацию и на основе этого принимать решение об изменении образовательных траекторий обучающихся, давать советы и рекомендации родителям и обучающимся [8].



Рис. 1. Европейская модель цифровых компетенций в образовании

Fig. 1. The European model of digital competencies in Education

Также нами проанализированы рекомендации ЮНЕСКО «Структура ИКТ-компетентности учителей» 2019 г., которые выстраивают систему ИКТ-компетентности педагогов на основе трёх подходов к информатизации образовательной организации, которые напрямую связаны с основными этапами профессионального развития педагогических работников, осваивающих те или иные цифровые инструменты.

Первый подход – «Получение знаний» – выдвигает к педагогическим работникам требования по обеспечению учеников необходимой помощью в применении цифровых технологий в целях эффективности их учебного труда.

Второй подход – «Освоение знаний» – в рамках данного подхода каждому педагогу предстоит дать детям инструменты применения полученных знаний в жизни и обеспечить глубокое освоение ими содержания учебных дисциплин.

Третий подход – «Создание знаний» – требует от педагогов способности помогать обучающимся в процессе производства новых знаний и новых продуктов деятельности [7].

Каждый из указанных подходов в своей структуре имеет шесть модулей. Подробная структура ИКТ-компетентности учителей по рекомендациям ЮНЕСКО представлена на рис. 2.





**Рис. 2.** Структура ИКТ-компетентности учителей по рекомендациям ЮНЕСКО

**Fig. 1.** Structure of ICT competence of teachers according to UNESCO recommendations

Рассмотренные подходы к определению структуры цифровой компетентности педагога позволяли сделать вывод, что педагогу любого уровня образования необходимо вести постоянную работу в направлении самоанализа, развития и постоянного совершенствования собственного уровня цифровой компетентности в целях актуализации своей профессиональной деятельности и, как следствие, получения высоких образовательных результатов его обучающимися.

**Результаты исследования и их обсуждение.** На основании изученных

подходов мы сделали попытку составления варианта структуры цифровой компетентности, ориентированной на педагога дошкольного образования. В данной структуре, представленной в таблице, указаны непосредственно цифровые компетенции, которые, по нашему мнению, важно сформировать для современного педагога дошкольного образования, а также предполагаемые результаты профессиональной деятельности, к которым может прийти педагог в случае сформированности данных компетенций.

**Структура цифровой компетентности педагогов дошкольного образования**

<b>Направление профессиональной деятельности или профессиональное действие педагога</b>	<b>Цифровые компетенции педагога дошкольного образования</b>	<b>Предполагаемый результат профессиональной деятельности педагога при сформированности у него цифровых компетенций</b>
Подготовка рабочей документации педагога, в том числе совместная подготовка документа сотрудниками	Умеет работать в офисных редакторах текстовых документов, электронных таблицах, в том числе в облачных редакторах	Рабочая документация педагога дошкольного образования выполнена в современном электронном виде в соответствии с требованиями, педагогами осуществляется совместная форма создания документа с использованием облачных сервисов (например, подготовка воспитателями плана воспитательно-образовательной работы с детьми группы, табеля учёта посещаемости детьми образовательной организации), что делает подготовку документации более оперативной, удобной
Хранение и обмен данными (документами или иными электронными файлами) со всеми участниками образовательных отношений	Умеет работать с облачными сервисами (облачными хранилищами информации «Google диск», «Яндекс диск» и т. д.) в контексте передачи различных электронных файлов [4]	Обмен различного рода электронных файлов между коллегами происходит более оперативно, мобильно и удобно; педагог получает возможность делиться различного рода информацией с родителями воспитанников, например, видеозаписями праздников, фотоматериалами о жизни детей в детском саду и т. д.
Подготовка и реализация образовательного процесса с детьми	Умеет разрабатывать мультимедийные презентации для организованной образовательной деятельности и иных форм воспитательно-образовательной работы с детьми. Умеет разрабатывать цифровой образовательный контент в виде обучающих видеороликов для детей по областям дошкольного образования и осуществлять несложный видеомонтаж. Умеет подбирать качественный электронный материал для образовательных событий с детьми в сети Интернет	Демонстрационный материал для образовательных событий с детьми подготавливается на современном уровне, повышается интерес детей к изучаемой теме, повышается мотивация воспитанников узнавать новое и интересное, занятия приобретают интерактивный характер, дети не слушатели, а активные участники образовательного события; образовательный видеоконтент, подготавливаемый педагогом, помогает организовывать образовательную работу с детьми в онлайн-формате (например, в случае карантина или по другим причинам), педагог подбирает материалы из сети Интернет (фотографии, иллюстрации, видео- и аудиофайлы) в соответствии с возрастом детей, темой и задачами, поставленными педагогом в рамках образовательного события
Реализация дистанционной формы воспитательно-образовательного процесса в дошкольной образовательной организации	Умеет применять в работе цифровые платформы онлайн-обучения: ZOOM, Microsoft Teams, Skype и др.	Образовательный процесс в дошкольной группе становится непрерывным, даже в условиях временной невозможности посещения обучающимися и педагогами образовательной организации (например, во время карантина) [8; 9]

Продолжение таблицы

<b>Направление профессиональной деятельности или профессиональное действие педагога</b>	<b>Цифровые компетенции педагога дошкольного образования</b>	<b>Предполагаемый результат профессиональной деятельности педагога при сформированности у него цифровых компетенций</b>
Выступление педагога на методических мероприятиях в дошкольной образовательной организации, на мероприятиях округа, города, страны	Умеет сопроводить своё выступление подготовкой стильной и информативной электронной презентации через различные программы и сервисы, а также подготовкой иных файлов визуального сопровождения собственной речи	Выступление педагога на различного рода мероприятиях становится более интересным, содержательно и визуально привлекательным, информационно насыщенным
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	Умеет применять в работе с родителями электронную почту, мессенджеры, облачные сервисы. Применяет в работе с родителями онлайн-платформы для проведения родительских собраний, консультаций и иных мероприятий. Имеет свои личные информационные пространства (сайт) для презентации своей работы, а также в целях налаживания коммуникации с участниками образовательных отношений. Умеет создавать Google-формы в целях проведения онлайн-анкетирования родителей	Коммуникация педагога с родителями в процессе применения современных средств связи производится с высоким уровнем оперативности. Родители более широко информированы о том, как ребёнок проводит время в детском саду, уровень информационной открытости деятельности педагога и образовательной организации возрастает, анкетирования и опросы родителей проводятся удобно, мобильно и оперативно
Обмен профессиональным опытом с коллегами	Владеет навыками организации онлайн-мероприятий (вебинаров) в целях обмена педагогическим опытом с коллегами, в целях выступления на различных мероприятиях (семинарах, форумах, конференциях и др.)	Повышается уровень профессионального мастерства педагога, развиваются коммуникативные навыки, обмен опытом с коллегами производится с применением современных средств коммуникации, позволяющих собрать более количество слушателей, по сравнению с организацией мероприятия в очном формате
Проведение мониторинга освоения воспитанниками основной образовательной программы, а также иных оценочных мероприятий	Владеет навыками работы с онлайн-сервисами и программами по проведению различных мероприятий педагогического мониторинга	Мониторинговые мероприятия проводятся педагогом более оперативно, вся информация по итогам мониторинга представлена в электронном виде, отсутствует необходимость заполнять документацию по мониторингу от руки, анализ и интерпретация результатов производится намного быстрее
Сохранение персональных данных участников образовательных отношений, соблюдение правил безопасности в процессе применения электронных материалов, в том числе полученных в сети Интернет	Знает и выполняет правила сохранения персональных данных обучающихся, владеет навыками безопасной работы в сети Интернет	Педагог в процессе своей деятельности сохраняет и не передаёт третьим лицам персональные данные воспитанников без согласия родителей (законных представителей), следит за сохранностью своей личной информации и информации воспитанников в сети Интернет,

<b>Направление профессиональной деятельности или профессиональное действие педагога</b>	<b>Цифровые компетенции педагога дошкольного образования</b>	<b>Предполагаемый результат профессиональной деятельности педагога при сформированности у него цифровых компетенций</b>
		осуществляет подбор электронного образовательного контента (в соответствии с возрастом воспитанников), не противоречащего действующему законодательству
Визуальная обработка контента	Умеет приметь в своей работе цифровые ресурсы по обработке изображений и видеоматериалов для последующей публикации	Различные электронные материалы, подготавливаемые педагогом (фотоколлажи, электронные газеты, новостная колонка о жизни группы и др.), имеют стильное оформление, информативны, удобны для просмотра и визуально приятно воспринимаются
Применение современных технических средств в образовательном процессе	Умеет применять в работе с детьми современные технические средства демонстрации учебного материала	Образовательный процесс с детьми становится более интересным, визуально привлекательным, технологичным, применение современных технических средств в работе с детьми позволит развивать познавательную активность детей

Представленная структура, по нашему мнению, полностью раскрывает содержание цифровой компетентности современного педагога дошкольного образования. Для разработки структуры учтены требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, Профессионального стандарта «Педагог», а также проанализированы профессиональные обязанности и функции воспитателей и специалистов дошкольного образования, которые реально исполнить на основе применения цифровых технологий. В результате применения цифровых технологий и цифровых инструментов широкий спектр профессиональных задач педагога будет решаться современно, оперативно, мобильно и максимально эффективно.

Рассмотрим основные способы формирования цифровой компетентности у педагогов дошкольного образования:

*Способ 1.* Обучение в образовательных организациях, реализующих программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) по вопросам информатизации системы образования.

Это самый распространённый и действенный способ формирования цифровой компетентности воспитателя или учителя.

Современные высшие учебные образовательные организации, профильные центры профессионального обучения предоставляют широкий спектр программ дополнительного профессионального образования в области цифровой компетентности педагогов дошкольного образования. Из них самые известные по г. Москве:

– ГАОУ ДПО «Московский центр развития кадрового потенциала образования»;

– ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет. Институт непрерывного образования»;

– ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет»;

– ГБОУ ДПО (повышения квалификации) «Городской методический центр Департамента образования и науки города Москвы»;

– ГАУ «Центр технологической модернизации образования «Темоцентр» Департамента образования и науки города Москвы» [10].

Указанные образовательные организации реализуют дополнительные образовательные программы профессиональной переподготовки свыше 250 часов и программы повышения квалификации в области использования информационных технологий в образовании.



*Способ 2.* Формирование цифровой компетентности в форме самообразования.

В форме самообразования у педагогов есть возможность использовать ресурсы сети Интернет, большого количества пособий по информатизации системы образования. Современным источником передачи информации является участие в профильных, тематических семинарах, вебинарах. Учитывая актуальность затронутой темы, можно заметить, что ни одна образовательная конференция не обходится без секции, посвящённой процессу информатизации образования, поэтому у педагога детского сада появляется возможность повышать уровень своей цифровой компетентности, посещая такого рода мероприятия.

*Способ 3.* Изучение опыта коллег по вопросу использования цифровых технологий в дошкольном образовании и использовании ресурсов мегаполиса.

Очень результативным способом формирования цифровой компетентности является взаимопосещение педагогами мероприятий (открытых занятий, лекций, семинаров), проводимых коллегами из других образовательных организаций. В данном случае у педагога, осваивающего цифровые инструменты, появляется возможность увидеть на практике процесс использования тех или иных технологических новинок, появляется возможность поделиться с опытом коллег, продемонстрировать свои умения в данной технологической области, подискутировать на затронутую тему. Масштабный проект под названием «Взаимообучение московских школ» на данный момент реализуется командой Московского центра развития кадрового потенциала образования. В рамках проекта управленческие команды и педагогические коллективы московских образовательных комплексов в очном и дистанционном форматах проводят обучающие семинары и делятся своим инновационным образовательным опытом в различных направлениях деятельности школы и дошкольных отделений, в том числе затрагиваются вопросы электронного обучения и применения цифровых инструментов в работе с детьми.

На высоком уровне решается вопрос, касающийся подготовки специалистов в области информатизации образования. У педагога любой образовательной организации есть широкий спектр вариантов и возможностей для повышения своей профессиональной квалификации в области цифровой компетентности.

**Заключение.** В результате проведённого исследования нами сформулированы следующие выводы.

Формирование цифровой компетентности педагога дошкольного образования является одним из ключевых аспектов успешности его профессиональной деятельности в образовательных организациях и важным компонентом в сложном процессе становления педагога-профессионала, который результативно применяет цифровые инструменты в построении современного и результативного образовательного процесса.

Существует широкий спектр максимально доступных способов, помогающих педагогам оценить и повысить свой уровень цифровой компетентности в рамках освоения дополнительных образовательных программ повышения квалификации, в режиме онлайн в формате самообразования, а также применяя ресурсы мегаполиса и опыт коллег столичной системы образования.

Составленная нами структура цифровой компетентности педагогов дошкольного образования включает широкий спектр профессиональных задач, которые в ежедневном и оперативном режиме решают воспитатели и специалисты дошкольного образования и которые могут быть результативно выполнены с применением цифровых образовательных инструментов. Любой педагог может использовать данную структуру цифровой компетентности как навигатор в определении своих профессиональных дефицитов в области применения цифровых технологий. Данный инструмент будет востребован у широкого круга специалистов системы дошкольного образования.

#### **Список литературы**

1. Грохольская О. Г. Методологические акценты становления личности профессионала в цифровой образовательной среде // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. М.: МАНПО, 2020. Ч. 1. С. 54–58.



2. Дмитриев Ю. А., Калинина Т. В. Информационная компетентность педагога дошкольного образования // Преподаватель XXI век. 2014. № 1. С. 100–108.
3. Игнатъев В. П., Иванова А. С., Иванова М. Д. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. С. 23–32.
4. Калимуллина О. В., Троценко И. В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. № 3. С. 61–73.
5. Кольхматов В. И. Образование будущего: технологии цифровизации // Современное образование: содержание, технологии, качество. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2019. С. 12–15.
6. Мигачева М. В., Ивашова В. А. Цифровая компетентность современного педагога в условиях электронной образовательной среды // KANT. 2019. № 2. С. 101–104.
7. Потемкина Т. В. Зарубежный опыт разработки профиля цифровых компетенций учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 2. С. 25.
8. Семичев Д. М., Сухова Е. И. Опыт реализации дистанционной формы дошкольного образования средствами современных и общедоступных цифровых интернет-ресурсов // «Компетенции воспитателя – условие развития навыков будущего у дошкольника»: материалы Первой Московской Междунар. науч.-практ. конф., посвящённой Дню дошкольного работника (25 сентября 2020 г.) / сост. Ю. В. Челышева. М.: Перо, 2020. С. 145–149.
9. Семичев Д. М. Облачные технологии в профессиональной деятельности педагога и администратора современной дошкольной образовательной организации // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 6. С. 40.
10. Семичев Д. М. Использование интернет-ресурсов в профессиональной деятельности современного педагога дошкольного образования // Дошкольное образование: реалии и перспективы развития в условиях реализации ФГОС: материалы круглых столов и профессиональных интерактивных встреч практических работников образовательных комплексов г. Москвы и студентов ИППО МГПУ. М., 2018. С. 120.
11. Соболева Ж. С. Теоретические предпосылки формирования понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2019. Т. 13. С. 110–114.
12. Фролова Н. В. Повышение информационно-коммуникативных компетенций педагога в дошкольном образовательном учреждении // Применение инновационных технологий в образовании: материалы XXVI Междунар. конф. (24–25 июня 2015 г.). М.: Байтик, 2015. 360 с.
13. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева [и др.]. М.: Изд-во НАФИ, 2019. 84 с.
14. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

**Статья поступила в редакцию 28.02.2021; принята к публикации 27.03.2021**

**Библиографическое описание статьи**

Сухова Е. И., Семичев Д. М. К вопросу о формировании цифровой компетентности педагогов дошкольного образования на современном этапе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 100–111. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-100-111.

**Elena I. Sukhova<sup>1</sup>,**  
*Doctor of Pedagogy, Professor,  
Moscow City Pedagogical University  
(16 Stolyarny lane, Moscow, 123022, Russia),  
e-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-5945-7636>*

**Daniil M. Semichev<sup>2</sup>,**  
*graduate student,  
Moscow City Pedagogical University  
(16 Stolyarny lane, Moscow, 123022, Russia),  
e-mail: dmsemichev@gmail.com,  
<https://orcid.org/0000-0002-6554-8101>*

### **On the Formation of Digital Competence of Preschool Teachers at the Present Stage**

The article presents an analysis of studies devoted to the formation of digital competence of preschool teachers at the present stage. The article substantiates the importance of the formation of digital competencies among preschool education specialists as the key and modern tools of a teacher in solving a wide range of professional tasks: the implementation of the main educational program of preschool education in a distance format, the implementation of additional educational programs, the use of digital tools in working with parents (legal representatives), as well as in the process of solving operational, everyday tasks of specialists. Applied research methods are: theoretical-analysis of pedagogical and educational literature, articles of teachers-practitioners and researchers in the field of education. The author presents his own structure of digital competence of preschool education specialists, which can be used by teachers, methodologists and managers of the preschool education system in order to determine personal deficits in the formation of digital competencies. The article presents the most accessible ways to form the digital competence of teachers and specialists of preschool education – in the format of self-education, as well as in the framework of the development of additional professional education programs. According to the results of the study, the conclusion is formulated that the formation of digital competence of a modern preschool teacher is one of the key aspects of the success of his professional activity in educational organizations and a really important component in the complex process of becoming a professional teacher who effectively uses digital tools in building a modern and effective educational process becoming a professional teacher who effectively applies digital tools in building a modern and effective educational process.

**Keywords:** digitalization, digital competence of the teacher, digital educational resources, cloud tools of the teacher

#### **References**

1. Groholskaya, O. G. Methodological accents of professional personality formation in the digital educational environment. Horizons and risks of education development in the conditions of system changes and digitalization: collection of scientific tr. XII International. scien.-practical. conf. "Shamov teaching reading research school of Management of educational systems", January 25, 2020. In 2 p. Part 1. M: MANPO, 2020: 54–58. (In Rus.)
2. Dmitriev, A. Yu., Kalinina, T. V. Informational competence of the teacher of preschool education teacher of the XXI century, no. 1, pp. 100-108, 2014. (In Rus.)
3. Ignatiev, V. P., Ivanova, A. S., Ivanova, M. D. ICT competence of the teacher as the basis of digital literacy of students. Modern problems of science and education, no. 2, pp. 23–32, 2020. (In Rus.)
4. Kalimullina, O. V., Trotsenko, I. V. Modern digital learning tools and digital competence: an analysis of existing challenges and trends. Opened Education, no. 3, pp. 61–73, 2018. (In Rus.)
5. Kolykhmatov, V. I. education of the future: technologies of digitalization. Modern education: content, technology, quality. SPb: Publishing of Etu "LETI", 2019: 12–15. (In Rus.)
6. Migacheva, M. V., Ivashova, V. A. Digital competence of a modern teacher in the conditions of an electronic educational environment. KANT, no. 2, pp. 101–104, 2019. (In Rus.)
7. Potemkina, T. V. Foreign experience in developing the profile of digital competencies of a teacher. Scientific support of the system of professional development of personnel, no. 2, p. 25, 2018. (In Rus.)

<sup>1</sup> E. I. Sukhova – the main author, is the organizer of the study, formulates conclusions and summarizes the results of the implementation of collective work.

<sup>2</sup> D. M. Semichev – systematized and analyzed the presented research material.

8. Semichev, D. M., Sukhova, E. I. Experience in implementing the remote form of preschool education by means of modern and publicly available digital Internet resources. Competence of the educator-a condition for the development of future skills in preschool children": Collection of scientific articles based on the results of the First Moscow International Scientific and Practical conference dedicated to the Day of Preschool workers (September 25, 2020): [Collection] / comp. Yu. V. Chelysheva. GAOU V MSPU. M: Publishing House "Pero", 2020: 145–149. (In Rus.)
9. Semichev, D. M. Cloud technologies in the professional activity of a teacher and administrator of a modern preschool educational organization. Preschooler. Methodology and practice of education and training, no. 6, p. 40, 2016. (In Rus.)
10. Semichev, D. M. The use of Internet resources in the professional activity of a modern teacher of preschool education. Preschool education: realities and prospects of development in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard. Materials of round tables and professional interactive meetings of practical workers of educational complexes of Moscow and students of IPPO MSPU, 2018: 120. (In Rus.)
11. Sobolev, Zh. C. the Theoretical background of the formation of the concepts of "digital literacy" and "digital competence". Actual problems of Philology and methods of teaching foreign languages, vol. 13, pp. 110-114, 2019. (In Rus.)
12. Frolova, N. In. Improving information and communication competences of the teacher in a preschool educational institution. Proceedings of the XXVI International Conference "Application of Innovative Technologies in Education" (June 24–25. 2015). Moscow: Baitik, 2015. (In Rus.)
13. Digital literacy of Russian teachers. Readiness for the use of digital technologies in the educational process. Authors: Aimaletdinov, T. A., Baymuratova, L. R., Zaitseva, O. A., Imaeva, G. R., Spiridonova, L. V. Analytical Center of NAFI. M: NAFI Publishing House, 2019. (In Rus.)
14. Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. Publications office of the European Union, Luxembourg, 2017. (In Engl.)

**Received: February 28, 2021; accepted for publication March 27, 2021**

**Reference to the article**

Sukhova E. I., Semichev D. M. On the Formation of Digital Competence of Preschool Teachers at the Present Stage // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 100–111. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-100-111.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ CURRENT PROBLEMS OF UPBRINGING

---

УДК 37.033

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-112-120

**Мария Сергеевна Сабрекова,**  
аспирант,

*Институт стратегии развития образования Российской академии образования  
(101000, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16),  
e-mail: sabrekovam@bk.ru,  
<https://orcid.org/0000-0003-1081-3454>*

### **К вопросу об актуальности обновления школьного экологического образования**

Статья посвящена анализу развития научной и философской мысли, которые послужили вызовом к обновлению в начале XXI в. содержания экологического образования. Приведён анализ этапов развития отечественного экологического образования, его содержания с точки зрения отражения в нём отношений общества и природы. Новый этап развития экологического образования в XXI в. связывается с распространением идей устойчивого развития, определяющих трансформацию всех сфер культуры человека. В статье даны примеры заданий, которые существуют в учебной литературе по одному из предметов начальной школы, и предложен вариант их изменения с позиции экологического образования в интересах устойчивого развития. Рассмотрена современная литература по методике преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе с точки зрения представленности в ней содержания экологического образования. Автор приходит к заключению о недостаточности естественно-научной направленности экологического образования для формирования у обучающихся представлений об экологическом императиве – ключевой категории для понимания условий гармонизации природы, общества и мира вещей. Исходя из анализа, сделан вывод об актуальности обновления содержания школьного экологического образования. Обосновывается, что это будет способствовать достижению его планируемого результата – формированию у обучающихся современной экологической культуры.

**Ключевые слова:** общее образование, экологическое образование, содержание образования, экологический императив, экологическая культура

**Введение.** Последние десятилетия характеризуются усилением экологического кризиса, что выводит задачу формирования экологической культуры населения, прежде всего подрастающего поколения – как лидера перемен, в число наиболее актуальных во всех странах мира [12–15]. В нашей стране

эта задача получила нормативное оформление (Конституция РФ, ст. 114, ФГОС, «Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года»). Достижение этого результата – итог совместных действий разных ведомств, учёных, согласованной деятельности обра-

зовательных организаций, педагогов всех учебных предметов всех уровней. Однако объективным препятствием достижения такого широкого социального партнёрства является разное понимание участниками образовательного процесса особенностей экологической культуры, необходимой для достижения целей устойчивого развития. Отсюда разное понимание сущности экологического образования. Его отождествление с изучением основ естествознания, науки экологии как раздела биологии делает проблематичным достижение культурологических результатов. Знание законов природы ещё не является условием понимания законов взаимодействия общества и природы, ограничений деятельности человека со стороны природы, экологического императива, освоения культурных норм поведения в окружающей среде. Поэтому данное исследование посвящено анализу развития научной и философской мысли, которые послужили вызовом к обновлению в начале XXI в. содержания экологического образования.

**Методология и методы исследования.** Методологическим основанием исследования явились подходы постнеклассического этапа развития теории образования – культурологическая теория содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), междисциплинарный подход в формировании экологической культуры (С. Н. Глазачев, Е. Н. Дзятковская, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина, Н. М. Мамедов, Н. Н. Моисеев).

В исследовании мы полагаемся на ценностно-мировоззренческие основания обновления содержания экологического образования, разрабатываемые в нашей стране более 50 лет педагогическими, психологическими и философскими научными школами экологического образования (Т. В. Августманова, С. В. Алексеев, М. В. Аргунова, И. В. Вагнер, В. В. Горлачев, Ю. М. Гришачева, Е. Н. Дзятковская, А. Н. Захлебный, Н. М. Мамедов, Н. Н. Марфенин, М. В. Новикова, В. В. Пустовалова, И. Т. Суравегина, Л. Е. Халудорова, В. И. Хадиева, И. В. Цветкова), а также на практику образования для устойчивого развития десятков стран мира (Концепция экологического образования для устойчивого развития; Повестка дня в области устойчивого развития до 2030 г.; ежегодные доклады ЮНЕСКО по мониторингу образования; Ханойская Декларация ЮНЕСКО, 2019).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Под естествознанием понимается «система естественнонаучных знаний о мире, формируемая науками, которые принято относить к естественным, и уходящая корнями в эмпирический опыт древнего человека» [1]. Такая трактовка естествознания близка к греческой натурфилософии, явившейся источником зарождения естественных наук. Однако натурфилософский взгляд на мир всё же являлся более целостным в отличие от естественно-научного, так как человек и общество были включены в систему мира. Природа понималась как всё сущее, Вселенная, материальный мир.

Мышление, доминирующее в то время, было синкретичным, образным и эмоциональным. Оно позволяло смотреть на мир как на многофакторную и полифункциональную систему. Греками была создана система образования (пайдейя), в которой формировалась развитая, самостоятельная личность с определёнными ценностными ориентациями. Целью воспитания и всего культурного процесса являлось развитие в человеке «разумной способности суждений и эстетического чувства прекрасного, что позволяло ему обрести чувство меры и справедливости в делах гражданских и частных»<sup>1</sup>. Возникновение христианства затормозило развитие естественных наук, способствовало развалу древнегреческой культуры, провозгласив человека высшим творением.

Природа стала определяться (и до сих пор это сохраняется в учебниках) как то, что не создано руками человека, что привело к противопоставлению мира природы и мира людей, и в этой диаде главным стал человек. Такое антропоцентрическое мировоззрение стало одним из оснований для формирования западной технотронной культуры [10].

Анализ возникающих в ней проблем привел И. Канта к разработке категорического (безусловного) императива. В поисках объективной основы нравственных действий он поставил задачу вывести всеобщий моральный закон, следуя которому люди поступали бы нравственно. Однако императив И. Канта распространялся лишь на людей, их взаимоотношения: моральный

<sup>1</sup> Чашин З. М. О природоведении I ступени: методический путеводитель для учителей сельской школы I ступени. – М.: Работник просвещения, 1926. – Вып. 2. – 148 с.



человек совершает прыжок из нашего мира в трансцендентальный, находящийся «по ту сторону природы», там, где должно быть бессмертие и Бог.

Бурное развитие естествознания (дифференциация естественных наук на биологию, физику, химию, географию) стимулировало развитие техники, сопровождавшееся развитием техногенной цивилизации и, как следствие, появлением модели развития общества, отвечающей условиям технократической парадигмы. К характерным чертам такой модели можно отнести установку на количественный рост показателей социального и экономического развития (населения, потребления, производства), дифференциацию наук на естественные и гуманитарные, приоритет человеческих потребностей над ценностью сохранения природной среды [11]. Данный период ознаменовался появлением технократического мышления, «существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники... над человеком и его ценностями» [6].

На рубеже XIX и XX столетия появилась экология как часть биологии, изучающая взаимосвязи живых организмов со средой обитания. Выделение экологии в самостоятельную научную область произошло с появлением в ней самостоятельной единицы изучения. Ею стала «экосистема» (ввёл понятие А. Г. Тенсли). Современное естествознание трактует экосистему как «совокупность живых организмов, населяющих определенную территорию, и окружающей среды, с которой они обмениваются веществом, энергией и информацией» [8]. Объектом изучения экологии как ветви естествознания являются взаимосвязи, существующие в природных экосистемах.

Далее экология превратилась в разветвлённую междисциплинарную систему, включающую экологию природных систем, социальную экологию, экологию человека, промышленную экологию, агроэкологию, экологию города и т. д. С развитием концепции устойчивого развития современная экология заняла базовое положение в исследованиях, направленных на разработку путей гармонизации природы, общества, техносферы на основе экологического императива.

Понятие «экологический императив» ввёл в научную литературу академик Н. Н. Моисеев и определил его системой запретов, ограничений со стороны законов природы, распространяющихся на любую деятельность человека. Экологический императив – это та «запретная черта», перешагнуть которую нельзя ни при каких обстоятельствах [9]. Но человек как биологический вид, улучшая качество собственной жизни, направил свою деятельность на изменение окружающей среды настолько, что масштабы антропогенного воздействия сегодня приводят к неуклонному сокращению территорий дикой природы и качества природной среды. Поэтому говорить о взаимосвязях, происходящих в природных экосистемах в их чистом виде, уже, скорее всего, не придётся. Предметом изучения становятся так называемые социоприродные системы, охватывающие взаимосвязи, которые существуют между природными, экономическими, социальными, экологическими, культурными, политическими явлениями окружающего мира. Знание таких взаимосвязей и границ своих действий подрастающему поколению просто необходимо, так как от этого зависит жизнь самого человека. Следствием такого знания выступают нравственные экологические императивы, которые, в отличие от кантовского, научно обоснованы. Например, императив предосторожности, добровольного отказа человека от действий, последствия которых для окружающей среды могут привести к увеличению экологических рисков. А решение сложной задачи формирования представлений об экологическом императиве и осмыслении и присвоении вытекающих из него нравственных императивов выпадает на экологическое образование, эффективность которого будет зависеть от того, как оно будет решать задачу формирования экологической культуры.

Становление экологического образования претерпело в своём развитии несколько этапов или, согласно Е. Н. Дзятковской, явило несколько направлений, по-прежнему востребованных в современном мире [3]. Осложнение экологической ситуации в XX в. создало предпосылки для природоохранного движения, под влиянием которого произошло вызревание природоохранительного образования (с 70-х гг.). Такое образование было связано с постижением способов прак-

тической деятельности человека в области охраны природы и нацелено на формирование ответственного отношения к ней. С 80-х гг. происходит расцвет образования в области экологии (естественно-научное), целью которого становится освоение научных закономерностей отношений «живое – среда обитания» посредством естественных наук. Следствием естественно-научного образования стало появление экологически ориентированных картин мира – физической, географической, биологической и др. Такие междисциплинарные экологические проблемы, как загрязнение окружающей среды, проблемы рационального природопользования начали рассматриваться в контексте разных учебных предметов. В 90-х гг. формируется новое направление – экологическое образование в интересах устойчивого развития (ЭОУР). В наши дни оно включает положения социальной экологии, экологии техносферы, экологии человека, экологии искусственных природных систем, а конструирование поведения социоприродных систем на принципах экологического императива с позиции баланса их экологических, социальных и экономических интересов становится предметом познания [5].

Практика образования последних лет показала, что экологическое образование либо продолжает строиться по наукоцентрированному типу, реализуясь в основном на уроках биологии, географии, окружающего мира в начальном звене, либо отождествляется с экологическим воспитанием, слабо опирающемся на научные знания и строящемся на принципах антропоцентризма. В условиях отождествления экологического образования с природоохранным или естественно-научным мы не сможем достичь общекультурных результатов ЭОУР ввиду иных педагогических способов их достижения [4].

В этой связи данное исследование направлено на поиск путей обновления содержания экологического образования младших школьников, как наиболее чувствительного возраста для формирования экологической культуры (исследования Б. Т. Лихачева, Н. С. Дежниковой, А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, С. Д. Дерябо, Н. Н. Вересова и др.).

Но соответствует ли содержание экологического образования, представленное в современной учебной литературе для на-

чальной школы, вызовом общества, в котором возрастает роль экологической культуры как культуры поведения в окружающей социоприродной среде на основе экологического императива?

В какой мере в ней отражены проблемы гармонизации экономических, социальных и природных процессов, формирование ценности знаний и поведения в соответствии с экологическим поведением?

Процесс экологизации затронул все учебные предметы начальной школы, в первую очередь «Окружающий мир». Его предметные результаты включают «освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде» (ФГОС НОО). Эффективность экологического образования на уроках «Окружающего мира» во многом определяется как компетентностью самого педагога, так и содержанием и уровнем методического обеспечения образовательного процесса. Рассмотрим современную методическую литературу с точки зрения представленности в ней содержания экологического образования.

А. В. Миронов (автор учебного пособия «Экологическое образование младших школьников» для академического бакалавриата) полагает, что в экологическом образовании детей младшего школьного возраста можно ограничиться экологией в узком смысле, т. е. рассмотреть взаимоотношения биологических объектов, человека только с природной средой. По мнению исследователя, такой подход более чем целесообразен, в противном случае произойдет расширение поля объектов, к которым формируются отношения учеников. Соответственно и экологическое образование трактуется им как «процесс обучения, воспитания и развития человека (школьника) в области его взаимоотношений с окружающей природной средой»<sup>1</sup>.

В курсе лекций «“Окружающий мир” как учебный предмет в начальной школе: особенности, возможности, методические под-

<sup>1</sup> Миронов А. В. Экологическое образование младших школьников: учеб. пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 263 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11962-6. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <http://www.biblio-online.ru/bcode/456936> (дата обращения: 07.02.2021).

ходы»<sup>1</sup> Н. Ф. Виноградовой и О. А. Рыдзе также обнаруживаем естественно-научный подход к конструированию экологического образования, который дополняется практическим опытом взаимодействия с природной средой природоохранной направленности. В понимании авторов, в содержание экологической культуры детей младшего школьного возраста должны войти познание законов жизни природы, знание о взаимодействиях растительных и животных организмов, осознание необходимости внимательного и разумного отношения к природной среде, приобретение опыта оценки поведения человека в природе, развитие навыков ухода за природными объектами. Исходя из рассуждений авторов, окружающая среда рассматривается в узком смысле, только как природная. Правила поведения человека по отношению к бережному, рачительному отношению к ней выводятся из практической её ценности для человека.

Е. Г. Новолодская в учебном пособии по методике преподавания предмета «Окружающий мир» определяет экологическое воспитание как «формирование у детей бережного и осознанного отношения к природе, развитие представлений о её многосторонней ценности, подготовка к рациональному природопользованию»<sup>2</sup>.

Е. В. Григорьева придерживается той же позиции, считая, что «Окружающий мир» предоставляет большие возможности для экологического образования молодёжи, под которым понимает «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей природно-социальной среде и здоровью»<sup>3</sup>.

Аналогичные взгляды находим у Д. Ю. Добротина и М. С. Смирновой, которые под

сущностью экологической культуры понимают опыт взаимодействия человека с природой, обеспечивающий сохранение природы и выраженный в виде знаний и способов действий в природно-социальном окружении<sup>4</sup>.

Как видно из этих фрагментов, концепции формирования экологической культуры в работах данных авторов проработаны без включения в содержание экологического образования глобальных проблем цивилизации и целей устойчивого развития.

Приведём примеры и другого подхода к конструированию содержания экологического образования.

Методист и учёный Е. Ф. Козина в учебном пособии по методике ознакомления с окружающим миром детей дошкольного возраста указывает на возможность формирования у детей системных знаний о взаимосвязи человека и природы, природных объектов между собой и средой обитания. В данном контексте речь идёт о системном подходе, знаниях о взаимодействии общества и природы, о среде обитания в широком смысле, неутилитарной ценности природы (с точки зрения эстетики – любви к Родине)<sup>5</sup>.

Ведущими идеями курса «Окружающий мир» А. А. Плешакова являются идеи многообразия, целостности мира и уважения к нему. На основе интеграции естественно-научных, географических, исторических сведений в курсе выстраивается яркая картина действительности, отражающая многообразие природы и культуры, видов человеческой деятельности, стран и народов. Уважение к миру, по мнению автора, это в некоторой степени формула нового отношения к окружающему, основанного на признании самоценности сущего, на включении в нравственную сферу отношения не только к другим людям, но и к природе, к рукотворному миру, к культурному достоянию народов России и всего человечества. Например, после изучения темы «Экономика и экология»,

<sup>1</sup> Виноградова Н. Ф., Рыдзе О. А. Материалы курса «Окружающий мир» как учебный предмет в начальной школе: особенности, возможности, методические подходы: лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2008. – 68 с.

<sup>2</sup> Новолодская Е. Г. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе: учеб. пособие. – Бийск: АГПУ им. В. М. Шукшина, 2016. – 105 с.

<sup>3</sup> Григорьева Е. В. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учебник для вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 194 с. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/455315> (дата обращения: 15.02.2021).

<sup>4</sup> Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник и практикум для вузов / Д. Ю. Добротин [и др.]; под общ. ред. М. С. Смирновой. – М.: Юрайт, 2020. – 306 с. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/450634> (дата обращения: 15.02.2021).

<sup>5</sup> Козина Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в дошкольном возрасте: учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 454 с. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <http://www.biblio-online.ru/bcode/454003> (дата обращения: 07.02.2021).

представленной в учебнике по предмету «Окружающий мир» для 3-го класса, дети приходят к выводу, что две сферы взаимосвязаны двояко: экономика использует природные ресурсы для своего развития и в то же время наносит вред окружающей среде. Поэтому общество должно задуматься над тем, как сделать хозяйственную сферу деятельности человека безопасной<sup>1</sup>.

Е. Н. Дзятковская, автор курса «Югра – твоё наследие», указывает на его направленность на общекультурное и личностное развитие и патриотическое воспитание учащихся средствами экологического и полиэтнокультурного образования. По её мнению, экологическое образование, являясь сферой взаимодействия естественных, гуманитарных и технических наук, реализует мировоззренческую, аксиологическую и методологическую функции с точки зрения идеологии устойчивого развития. В основе содержания такого образования находятся «педагогически адаптированные объективные законы взаимодействия природы и общества», имеющие форму «зелёных аксиом» или Табу природы. Объектом изучения курса выступают не связи «человек – обще-

ство – природа», а взаимодействие человека с природой, людьми и миром вещей<sup>2</sup>.

Как видим, существуют разные точки зрения на содержание экологического образования в начальной школе. Доминирует подход, который можно назвать природоведческим с элементами экологии. При всей его важности и необходимости, как одной из платформ развития экологического мышления и экологической культуры, следует признать, что современное экологическое образование, направленное на формирование ценностно-мировоззренческих и практико-деятельностных установок поведения в окружающей среде, которая согласно ФЗ № 7 «Об охране окружающей среды» понимается как «совокупность компонентов природной среды, природных и природно-антропогенных объектов, а также антропогенных объектов», оказывается гораздо шире, чем изучение законов природы.

Приведём примеры заданий, которые существуют в учебной литературе по «Окружающему миру», и предложим свой вариант их изменения с позиции экологического образования в интересах устойчивого развития (см. таблицу).

**Вариант изменения существующих учебных заданий по «Окружающему миру» с позиции экологического образования для устойчивого развития**

<i>Природоведческий подход с элементами экологии</i>	<i>Экоцентрический подход</i>
Расскажи о своём посещении зоопарка, цирка или театра зверей. Какое животное тебе особенно понравилось? Какое животное, по твоему мнению, поддаётся дрессировке лучше других? <sup>3</sup>	Расскажи о своём посещении зоопарка, цирка или театра зверей. С какой целью создаются эти учреждения? Как ты считаешь, какие из них сохраняются, когда ты будешь взрослым? Почему? Как бы ты изменил эти учреждения?
Послушай или прочитай рассказ и догадайся, о ком будет идти речь на уроке. Чем это существо отличается от всех остальных? ...Кошки прекрасно знают, как вести себя с кошками, собаки общаются с собаками. Наше существо знает, как себя вести в обществе. Оно может понимать и жалеть других. Оно разумно. Это существо отвечает за всё живое и неживое на Земле <sup>4</sup>	Послушай или прочитай рассказ и догадайся, о ком будет идти речь на уроке. Чем это существо отличается от всех остальных? ...Кошки прекрасно знают, как вести себя с кошками, собаки общаются с собаками. Наше существо знает, как строить отношения и с людьми, и с природой, и с окружающими вещами. И ещё оно знает, что главное на земле – природа, что все люди являются её частью и зависят от её сил, создавая с их помощью мир вещей в той мере, в какой она это позволяет

<sup>1</sup> Окружающий мир. Методические рекомендации. 1 класс: пособие для учителей общеобразоват. организаций / А. А. Плешаков, М. А. Ионова, О. Б. Кирпичева, А. Е. Соловьева. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 143 с.

<sup>2</sup> Методические рекомендации к региональному курсу «Югра – моё наследие»: 3 класс / Е. Н. Дзятковская, Т. А. Гнеушева. – М.: Образование и экология, 2015.

<sup>3</sup> Виноградова Н. Ф., Калинова Г. С. Окружающий мир: учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 160 с.

<sup>4</sup> Вахрушев А. А., Бурский О. В., Раутиан А. С. Окружающий мир. 1 класс («Я и мир вокруг»): учебник: в 2 ч. – 3-е изд., перераб. – М.: Баласс: Школьный дом, 2011. – Ч. 2. – 96 с.



Окончание таблицы

<b>Природоведческий подход с элементами экологии</b>	<b>Экоцентрический подход</b>
У человека нет острых клыков, крыльев, копыт, но он может состязаться с разными животными. Как? Ответь с помощью рисунков <sup>1</sup>	У человека нет острых клыков, крыльев, копыт, как у разных животных нашей планеты. Что же общего у него с другими представителями природного мира? В чём, например, волк более совершенен, чем человек? В чём человек более совершенен волка? Можно ли человека считать венцом природы?
Что относится к природе, а что – к обществу на этих рисунках? Подскажи мне, куда отнести домашнего котёнка: в круг «Природа» или в круг «Общество»? <sup>2</sup>	Рассмотри рисунки. Почему все объекты можно объединить в одну группу? В какую? Почему учёные считают, что все живые организмы одинаково ценны для планеты?
Расскажи о значении лугов в природе и жизни человека. Почему нужно охранять луга? <sup>3</sup>	Приведи примеры действия известных тебе табу природы на примере сообщества луга. Назови полезные привычки человека на лугу, которые безопасны для него же самого
Почему государство заинтересовано в получении гражданами основного общего образования? <sup>4</sup>	Почему государство заинтересовано в получении гражданами основного общего образования? Что нужно, чтобы построить экомир?
Развитие цивилизации связано с ростом скоростей и появлением техники. Сравните: всадник – автомобилист, переписчик книг – оператор компьютерной верстки, работа в домашней мастерской – работа на заводе на конвейере... Перечень можете продолжить сами. Какие требования это предъявляет человеку? <sup>5</sup>	Развитие цивилизации связано с ростом скоростей и появлением техники. Сравните: всадник – автомобилист, переписчик книг – оператор компьютерной вёрстки, работа в домашней мастерской – работа на заводе на конвейере... Перечень можете продолжить сами. С какими новыми запретами должен теперь считаться человек, как живое существо, чтобы не навредить самому же себе?

Лингвокультурологический анализ многих учебников начальной школы свидетельствует о формировании «милитаристского характера отношений человека с природой, установок на борьбу с недружественными силами природы и победу над ними» [7]. Установки на бережное отношение к природе, помощь ей, чтобы она не стала «мстить» и не ответила бумерангом, закрепляют противопоставление человека и природы в сознании детей, антропоцентрический подход к ней. Природа и общество противопоставляются друг другу с неизбежным порождением дуалистических и антропоцентрических представлений о мире.

Данный вывод вовсе не означает, что авторы учебной литературы, придержива-

ющиеся такой точки зрения, профессионально заблуждаются. Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя. Антропоцентрический подход формировался в массовом экологическом сознании людей столетиями, а в условиях общества потребления приобрёл наиболее выраженный и агрессивный характер.

Мы живём в условиях смены жизненной парадигмы, на стыке двух мировоззрений, разделяющих две цивилизации. Сегодня от педагогов – и авторов учебников, и практиков – требуется мировоззренческая зоркость, готовность к переосмыслению ценностно-мировоззренческих оснований привычных, ставших уже стереотипными фраз, лозунгов, используемых в экологическом обра-

<sup>1</sup> Вахрушев А. А., Бурский О. В., Раутиан А. С. Окружающий мир. 1 класс («Я и мир вокруг»): учебник: в 2 ч. – 3-е изд., перераб. – М.: Баласс: Школьный дом, 2011. – Ч. 2. – С. 71.

<sup>2</sup> Гин А. А., Фаер С. А., Андржеевская И. Ю. Окружающий мир: 1 класс. – 2-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2021. – 144 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=603141> (дата обращения: 10.02.2021). Текст: электронный.

<sup>3</sup> Ивченкова Г. Г., Потапов И. В. Окружающий мир. 4 класс: учебник для четырёхлетней начальной школы. – 2-е изд., испр. – М.: АСТ: Астрель, 2008.

<sup>4</sup> Дмитриева Н. Я., Казаков А. Н. Окружающий мир: учебник для 4 класса: в 2 ч. – 6 изд. – Самара: Учебная литература: ИД «Федоров», 2009. – Ч. 2. – 128 с.

<sup>5</sup> Там же.



зовании десятилетиями. И вслед за переосмыслением – их перепроектирование.

**Заключение.** Для перехода экологического образования на новый уровень – экологического образования в интересах устойчивого развития, в его содержании нужен союз его разных направлений – и природо-ведческого, и технологического, и общество-ведческого, и культурологического, и нравственно-эстетического, каждое из которых ценно. Но только совместно они могут формировать эколого-культурную картину мира, а на её основе – экологически ответственное мировоззрение и экологическую культуру на основе следования экологическому императиву.

Такое обновление содержания экологического образования возможно лишь при смене предмета его познания: от формирования ответственного отношения человека к природе к формированию у подрастающего поколения ценности сохранения жизни на планете во всех её проявлениях [2].

В таком содержании мир природы не противопоставляется миру человека, а, наоборот, становится его сущностью. Мир воспринимается в единстве его разнообразных проявлений. Появление общества на планете рассматривается как закономерный этап эволюции. Становится ясным сущность главного понятия такого экологического образования – экологический императив.

#### Список литературы

1. Гладышев В. П., Зеличенко В. М., Ковалёва С. В. Современные тенденции в естественно-научном и экологическом образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 1998. Вып. 2. С. 62–69.
2. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Миссия экологического образования – 2030 // Педагогика. 2020. № 6. С. 68–76.
3. Дзятковская Е. Н. Проблемы становления экологического образования для устойчивого развития в массовой школе // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 1. С. 7–10.
4. Дзятковская Е. Н. Системный подход к формированию содержания общего экологического образования. М.: Образование и экология, 2011. 152 с.
5. Захлебный А. Н. Концепция общего экологического образования в повестке дня XXI века // Научные исследования в образовании. 2011. № 9. С. 3–6.
6. Зинченко В. П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление: сб. ст. / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 90–102.
7. Иванова Е. В. Метафорическая концептуализация природных катастроф в экологическом дискурсе: на материале медийных текстов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Челябинск, 2007. 24 с.
8. Изаков М. Н. Самоорганизация и информация на планетах и в экосистемах // Успехи физических наук. 1997. № 10. С. 1087–1094.
9. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. М.: Молодая гвардия, 1990. 351 с.
10. Степин В. С. Философия и образы будущего // Вопросы философии. 1994. № 6. С. 10–21.
11. Тебенькова Е. А. Гуманитаризация естественнонаучной подготовки младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М.; Курган, 2018. 370 с.
12. Brook I. Education for Sustainable Development // Environmental Values. 2013. No. 6. Pp. 685–688.
13. Chan M. Environmental Education Guide // Alternatives Journal. 2013. No. 6. Pp. 1–30.
14. Cutter-Mackenzie A., Edwards S. Playing with Environmental Education // Australian Journal of Environmental Education. 2014. No. 1. Pp. 134–135.
15. Michelsen G. Education for Sustainable Development after 2014: Results, Perspectives and Visions // Christoforatu E. Education in a Globalized World: Teaching Right Livelihood. Germany: Verlag Barbara Budrich, 2016. Pp. 31–39.

**Статья поступила в редакцию 22.02.2021; принята к публикации 27.03.2021**

#### Библиографическое описание статьи

Сабрекова М. С. К вопросу об актуальности обновления школьного экологического образования // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 112–120. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-112-120.

**Maria S. Sabrekova,**

graduate student,

*Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education*

*(16 Zhukovskogo st., Moscow, 101000, Russia),*

*e-mail: sabrekovam@bk.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0003-1081-3454>*

### **To the Question of the Relevance of Updating School Environmental Education**

The article is devoted to the analysis of the scientific and philosophical thought development, which served as a challenge to the renewal of the content of environmental education at the beginning of the XXI century. The analysis of the stages of domestic environmental education development, its content from the point of view of reflection in it of relations between society and nature is carried out. A new stage in the environmental education development in the 21st century is associated with the spread of ideas of sustainable development, which determine the transformation of all spheres of human culture. The article provides examples of tasks that currently exist in the educational literature for one of the primary school subjects, and a variant of their change from the standpoint of environmental education in the interests of sustainable development is proposed. The modern literature on the methodology of teaching the subject "The World Around" in primary school is considered from the point of view of the representation of the content of environmental education in it. The author comes to the conclusion about the insufficiency of the natural science orientation of environmental education for the formation of students' ideas about the environmental imperative – a key category for understanding the conditions for harmonizing nature, society and the world of things. Based on the analysis performed, a conclusion was made about the relevance of updating the content of school environmental education. It is substantiated that this will contribute to the achievement of its planned result – the formation of a modern ecological culture among students.

**Keywords:** general education, environmental education, educational content, environmental imperative, environmental culture

#### **References**

1. Gladyshev, V. P., Zelichenko, V. M., Kovaleva, S. V. Current trends in natural science and environmental education. Bulletin of TSPU, no. 2, pp. 62–69, 1998. (In Rus.)
2. Dzyatkovskaya, E. N., Zakhlebny, A. N. Mission of environmental education – 2030. Pedagogy, no. 6, pp. 68–76, 2020. (In Rus.)
3. Dzyatkovskaya, E. N. Problems of the formation of environmental education for sustainable development in the mass school. Bulletin of the Buryat State University. Pedagogy, no. 1, pp. 7–10, 2014. (In Rus.)
4. Dzyatkovskaya, E. N. A systematic approach to the content formation of general environmental education. M: Education and ecology, 2011. (In Rus.)
5. Zakhlebny, A. N. The concept of general environmental education in the 21st century narrative. Scientific research in education, no. 9, pp. 3–6, 2011. (In Rus.)
6. Zinchenko, V. P. Education. Thinking. Culture. New pedagogical thinking: collection of articles / ed. A. V. Petrovsky. M: Pedagogy, 1989: 90–102. (In Rus.)
7. Ivanova, E. V. Metaphorical conceptualization of natural disasters in ecological discourse: on the material of media texts: abstract of thesis. Cand. sci. diss. Chelyabinsk, 2007. (In Rus.)
8. Izakov, M. N. Self-organization and information on planets and ecosystems. Advances in physical sciences, no. 10, pp. 1087–1094, 1997. (In Rus.)
9. Moiseev, N. N. Man and noosphere. Moscow: Molodaya gvardiya, 1990. (In Rus.)
10. Stepin, B. C. Philosophy and images of the future. Problems of Philosophy, no. 6, pp. 10–21, 1994. (In Rus.)
11. Tebenkova, E. A. Humanitarization of natural science training of junior schoolchildren. Dr. sci. diss. M; Kurgan, 2018. (In Rus.)
12. Brook, I. Education for Sustainable Development. Environmental Values, no. 6, pp. 685–688, 2013. (In Engl.)
13. Chan, M. Environmental education guide. Alternatives Journal, no. 6, pp. 1–30, 2013. (In Engl.)
14. Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S. Playing With Environmental Education. Australian Journal of Environmental Education, no. 1, pp. 134–135, 2014. (In Engl.)
15. Michelsen, G. Education for Sustainable Development after 2014: Results, Perspectives and Visions. In Christoforatu E. (Author), Education in a Globalized World: Teaching Right Livelihood. Germany: Verlag Barbara Budrich. 2016: 31–39. (In Engl.)

**Received: February 22, 2021; accepted for publication March 27, 2021**

#### **Reference to the article**

Sabrekova M. S. To the Question of the Relevance of Updating School Environmental Education // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 112–120. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-112-120.

УДК 378.091.2:378.015.31

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-121-128

**Юлия Геннадиевна Ткачева,***старший преподаватель,**Луганский государственный педагогический университет**(91011, г. Луганск, улица Оборонная, 2),**e-mail: yulia23255@yandex.ru,**<https://orcid.org/0000-0002-8535-7150>*

### **Формирование у студентов вуза готовности к материнству: критериально-диагностическая база исследования**

Актуальность статьи обусловлена значительными демографическими проблемами, которые являются следствием трансформации традиционных стереотипов репродуктивного поведения женщины; сменой моделей семейных отношений, снижением в обществе ценности материнства. Это определяет проблему формирования у молодых женщин готовности к материнству. Автор указывает на недостаточную степень разработанности проблемы формирования готовности к материнству с позиций педагогики, что противоречит исторически сложившимся национальным традициям воспитывающего обучения материнству в семье и в системе образования. Особый акцент сделан на снижении готовности стать матерью у женщин, получающих профессиональное образование и реализующих себя в профессии. Указано на потенциальные возможности образовательного процесса вуза в решении проблемы формирования готовности студенток к материнству. Предложено авторское понимание сущности и структуры готовности к материнству как сложного психолого-педагогического феномена. Разработан комплекс критериев и показателей готовности студенток к материнству с учётом её формирования в условиях образовательного процесса вуза. Сделан подбор диагностических методик, позволяющих выявить сформированность всех аспектов готовности студентов вуза к материнству. Исследуемый феномен охарактеризован автором на высоком, достаточном, среднем и низком уровнях его формирования. Разработанная критериально-диагностическая база может рассматриваться как основа для проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента, анализа причин, негативно влияющих на развитие у студентов готовности к материнству, и определения педагогических условий эффективного формирования интегративного качества личности в образовательном процессе вуза.

**Ключевые слова:** материнство, готовность к материнству, воспитывающее обучение, образовательный процесс вуза, критериально-диагностическая база исследования готовности студентов вуза к материнству

**Введение.** Одной из характерных особенностей современного общества является сознательный выбор женщиной профессиональной и общественной деятельности с отсрочкой или полным отказом от выполнения своего естественного предназначения – материнства, продолжения рода и сохранения семейного очага. Этот выбор обусловлен рядом экономических проблем, «перекосями» в реализации гендерной политики, изменением норм во взаимоотношении полов, нивелированием традиционных семейных ценностей, недостаточной проработкой нормативных и социальных мер по поддержке материнства и детства, другими аспектами, вызвавшими необходимость исследования проблемы формирования у женщин готовности к материнству.

Данное исследование свидетельствует, что решение обозначенной проблемы рассматривается преимущественно с позиций психологии, о чём свидетельствуют работы О. С. Антоновича, Н. Н. Васягиной, О. Р. Ворошниковой, И. А. Григорян, Т. А. Гурьяновой, Н. В. Даниленко, В. В. Иванкиной, С. Ю. Мещеряковой, А. А. Меньшиковой, Т. Х. Невструевой, Ю. Е. Скоромной, Е. В. Тиуновой, Г. Г. Филипповой и других учёных.

С педагогической точки зрения отдельные аспекты проблемы формирования готовности к материнству нашли отражение в работах современных учёных И. В. Братуся, Т. Г. Веретенко, Р. Г. Гуровой, Т. М. Ивановой, Н. А. Кормновой, Г. М. Лактионовой, Л. И. Столярчук и др. В них отражены результаты исследований о представлениях

молодёжи об образе матери, воспитании ценностного отношения к материнству, взглядах отечественных и зарубежных учёных на проблему материнства, социальной и психолого-педагогической поддержке материнства и детства, проблемах юного материнства, рассмотрении материнства как социокультурного феномена и пр.

Укажем на актуальность проблемы формирования готовности к материнству в зарубежной литературе, которая отражает всю палитру биологического, психологического, исторического, гендерного, социально-экономического, этнографического восприятия материнства [13–15].

Говоря о решении отечественными учёными исследуемой нами проблемы, отметим незначительное количество работ, в которых формирование готовности к материнству связывается с потенциальными возможностями образовательного процесса в вузе, а именно особой направленностью и содержанием внеучебной деятельности студентов с целью формирования у них психологической готовности к материнству.

В связи с этим, на наш взгляд, важны два аспекта. Во-первых, проблема формирования психологической готовности к материнству у молодых женщин, в том числе и студенток, исследуется с начала столетия, что стало результатом значительного снижения рождаемости и прогнозирования «демографической ямы» к началу второго десятилетия XXI в. Однако, согласно данным Министерства здравоохранения РФ<sup>1</sup>, за последние пять лет рождаемость снизилась на 23 %, несмотря на все предпринимаемые правительством усилия по поддержке материнства и детства. Это означает, что только психологической помощи для принятия женщиной, получающей профессию, решения о материнстве недостаточно.

Кроме того, подход к формированию психологической готовности к материнству мы считаем несколько однобоким, поскольку он не позволяет в полной мере исследовать психолого-педагогическую сущность феномена «готовность к материнству», определить с этой позиции его структуру, критерии, показатели и уровни сформированности,

что позволит обосновать и разработать педагогические условия, необходимые для решения указанной проблемы.

Нашу позицию мы обосновываем многовековыми национальными традициями воспитывающего обучения материнству, которое начиналось в семье [5; 8], а в период Советской власти активно поддерживалось в системе образования и просвещения [11]. Отметим, что ни скромное материальное положение большинства советских граждан, ни сложности с жильём, ни получение профессии не служили решающими факторами для отказа от материнства. Кроме того, общая духовно-нравственная обстановка в стране делала раннее материнство и девичье поведение матерей случаями редкими. Тогда как, по данным 2019 г., в России несовершеннолетними девушками рождено более 11 000 детей<sup>2</sup>, и эта цифра практически не меняется в последние годы. Это означает, что воспитывающего обучения девочек и девушек как в семье, так и школе проводится недостаточно. Частично это объясняется тем, что матерями сейчас становятся женщины, чьё детство пришлось на тяжёлые 90-е и начало 2000-х гг., когда их собственные матери были обеспокоены поиском средств к существованию, а ни духовно-нравственным и репродуктивным воспитанием и обучением своих дочерей.

В связи с этим мы отмечаем второй аспект, связанный с необходимостью возврата проблемы формирования готовности к материнству на все уровни системы образования. Наше исследование проблемы формирования готовности к материнству в системе высшего образования свидетельствует о значительном потенциале социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин, т. е. самого учебного процесса вуза, а также внеучебного процесса, который традиционно используется для всестороннего развития личности будущего специалиста.

Безусловно, отбор обладающих потенциалом для формирования у студенток готовности к материнству учебных дисциплин и их специфическое содержательное наполнение, разработка и внедрение спецкурсов,

<sup>1</sup> Минздрав сообщил о сокращении числа аборт в России почти на треть. – Текст: электронный // Ведомости. 27 октября 2020 г. – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/news/2020/10/27/844763-o-sokraschenii-chisla-abortov> (дата обращения: 28.02.2021).

<sup>2</sup> В России более 10 тысяч девушек-подростков родили первого ребёнка в 2019 г. – Текст: электронный // Сноб: [сайт]. – URL: <https://snob.ru/society/v-rossii-bolee-10-tysyach-devushek-podrostkov-rodili-pervogo-rebenka-v-2019-godu> (дата обращения: 28.02.2021).



подбор необходимого дидактического инструментария требуют значительных усилий со стороны педагогов. Но важное значение имеет выбор методик диагностирования всех аспектов, связанных с готовностью студенток вуза к материнству, разработке критериев и показателей, позволяющих охарактеризовать готовность к материнству как психолого-педагогический феномен.

Целью данной статьи является определение критериально-диагностической базы формирования у студенток вуза готовности к материнству.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой данного исследования служат ведущие положения системного подхода, что позволяет соблюдать логику исследования, систематизировать и обобщать его результаты; аксиологического подхода, что обеспечивает рассмотрение материнства как ценности высшего порядка; деятельностного, отражающего природу категории «готовность». Нами использованы методы теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования и синтеза полученных результатов для разработки комплекса критериев и показателей сформированности готовности студенток вуза к материнству, а также подбора диагностических методик.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Прежде чем перейти к определению критериально-диагностической базы исследования проблемы формирования у студенток вуза готовности к материнству, поясним, что мы рассматриваем готовность к материнству как сложное интегрированное образование личности, особым образом организованную личностную сферу женщины, которая базируется на ценностном осознании и её отношении к материнству и проявляется в готовности и способности обеспечивать адекватные условия для развития ребёнка [10].

Опираясь на подходы учёных, в структуре «готовность к материнству» мы выделяем мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный и операционный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент является системой ценностей материнства, которое осознаётся молодой женщиной как гармоничное проявление её социальной роли в обществе и важная составляющая самореализации в нём, что мотивирует её на формирование знаний и навыков в сфере материнства и детства.

Личностный компонент свидетельствует об эмоциональном отношении молодой женщины к материнству как своему человеческому долгу, основанном на позитивном принятии роли матери, идеальных образа матери и ребёнка, осознанной ответственности за его рождение, воспитание и жизнь в целом.

Когнитивный компонент является отражением интегрированных из разных наук знаний студенток о материнстве и материнских функциях, связанных не только с процессом зачатия, вынашивания и рождения ребёнка, но и его обучения, воспитания и развития во взаимодействии с окружающим миром.

Операционный компонент аккумулирует активные и социально ответственные действия студенток по формированию готовности к материнству; приобретению и транслированию навыков здорового образа жизни как основы своего репродуктивного здоровья и здоровья будущего ребёнка; умений и навыков по уходу, воспитанию и развитию ребёнка на разных этапах его взросления.

Для характеристики указанных компонентов и феномена «готовность к материнству» нами будет определена совокупность критериев и показателей. Критерий, являясь мериллом оценки, признаком, позволяющим оценить какое-либо явление, процесс или предмет, раскрывается через совокупность показателей. Под критериями готовности к материнству мы понимаем совокупность признаков, по которым можно охарактеризовать количественные и качественные изменения в личностной сфере студенток, касающейся их отношения к материнству, осознания его ценности, активному и целенаправленному овладению междисциплинарными знаниями и навыками по уходу, воспитанию и развитию ребёнка, поддержанию своего здоровья и здоровья ребёнка.

При определении критериев готовности студенток к материнству мы опирались на подходы к решению этой задачи О. В. Алифиренко [1], М. А. Егоровой [2], А. А. Ероминой [3], Н. С. Захарук [4], К. С. Лисецкого [6], О. Ф. Лысенко [9], С. И. Мироновой [2], Р. А. Молдабаевой [7], М. В. Сафоновой [9], Н. И. Стороженковой [6], Е. В. Тиуновой [12], Г. Г. Филипповой<sup>1</sup> и других исследователей, что позволило, опираясь на компонентный

<sup>1</sup> Филиппова Г. Г. Психология материнства: учеб. пособие. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 238 с.



подход, выделить ценностно-мотивационный, личностно-эмоциональный, знаниевый и поведенческо-деятельностный критерии. Указанные критерии характеризуются сово-

купностью показателей, проявление которых можно определить при помощи подобранных нами диагностических методик, что наглядно представлено в таблице.

**Критерии, показатели и методики диагностирования готовности студенток вуза к материнству**

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Методики</i>
Ценностно-мотивационный	– ценностное отношение к материнству как важной составляющей полноценной реализации женщины в обществе	Адаптированная методика О. В. Алифиренко
	– мотивация к овладению знаниями и навыками в сфере материнства и детства	Диагностический опросник «Мотивация к успеху» Т. Элерса
Личностно-эмоциональный	– эмоциональное отношение к роли матери и образу ребёнка	Адаптированная методика О. В. Алифиренко
	– личные представления о материнстве	Методика «Мои будущие родительские роли» Е. Н. Васильевой, А. В. Орлова
	– установка на материнство как выполнение своего человеческого долга	Методика PARI Е. С. Шеффер и Р. К. Белла, адаптированная Т. В. Нещерет
Знаниевый	– совокупность знаний о материнстве и функциях матери в разные периоды развития ребёнка	Анкеты, беседы, интервью. Анализ продуктов учебной и внеучебной деятельности (контрольные работы, тестовые задания, ответы на семинарских и практических занятиях, рефераты и др.)
	– наличие знаний об уходе, воспитании и развитии ребёнка, адекватные его возрастным особенностям	
Поведенческо-деятельностный	– личная и социальная активность в формировании готовности к материнству	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой
	– навыки по ведению здорового образа жизни	Анкеты, беседы, интервью. Анализ продуктов учебной и внеучебной деятельности (выполнение практических и индивидуальных проектных заданий, эссе, презентаций и пр.)
	– умения и навыки по уходу, воспитанию и развитию ребёнка, адекватные его возрастным особенностям	

Сформированность готовности студенток вуза к материнству мы рассматриваем на низком, среднем, достаточном и высоком уровнях, что позволит в полной мере выявить количественные и качественные изменения в каждом из компонентов готовности к материнству и исследуемого феномена в целом.

*Низкий уровень* готовности к материнству свидетельствует, что студенты не относят его к разряду тех ценностей, которые позволяют реализоваться женщине в обществе, не видят необходимости в рождении детей и поэтому не мотивированы на овладение знаниями и навыками в сфере материнства и детства. Разговоры о материнстве вызывают у студентов брезгливость, безразличие и/или

неприязнь. У них отсутствуют репродуктивные установки и потребности в материнстве, ассоциации с материнством имеют негативный характер. Все знания и навыки в сфере материнства и детства, по уходу и воспитанию ребёнка носят общий, маловыраженный, скорее бытовой характер. Знания по учебным дисциплинам, связанным с проблемой материнства и требующим дополнительного изучения, по возможности игнорируются, как и мероприятия просветительского и воспитательного характера. Знания и навыки по поддержанию здорового образа жизни не связываются с репродуктивным здоровьем женщины, жизнью и здоровьем ребёнка, в связи с чем этот аспект готовности к материнству также студенткам мало интересен.

*Средний уровень* готовности студенток к материнству характеризуется восприятием материнства как естественной обязанности, пониманием важности реализации женской репродуктивной функции как для себя, так и для общества. При этом восприятие материнства как ценности, которую надо беречь и поддерживать – отсутствует. Выраженное консервативно-привычное отношение к материнству основано на бытовых и общенаучных знаниях и представлениях о нём. Личное понимание материнства, взаимоотношений в семье, взаимодействия с ребёнком, его воспитание и уход за ребёнком основаны только на собственном опыте отношений, полученном в родительской семье. Установка на материнство существует, но носит модальный характер и слабо выражена. Познавательная активность в получении знаний и навыков в сфере материнства и детства, воспитании ребёнка, по уходу за ним, в поддержании здорового образа жизни, как основы своего здоровья и здоровья ребёнка, не высока, преимущественно в рамках учебного процесса. В общем процессе формирования готовности к материнству интерес проявляется выборочно, к отдельным аспектам проблемы.

*Достаточный уровень* готовности к материнству характеризуется осознанием ценности материнства как одной из возможностей реализации женщины в обществе, пониманием значения рождения и воспитания детей для собственного будущего и будущего страны, важности подготовки к материнству и получения новых знаний в этой сфере. Это ценностно-мотивационное отношение к проблеме формирования готовности к материнству опирается на идеальный образ матери и позитивный опыт семейных и детско-родительских отношений, которому студентка желает соответствовать и что обуславливает положительную установку на материнство. Существуют определённые знания о материнстве и детстве, проявляется педагогическая грамотность в вопросах воспитания и развития ребёнка, поддержания здорового образа жизни. Однако познавательная деятельность носит несистематизированный характер, в большей мере в рамках учебного процесса при выполнении учебных заданий. Знания в сфере материнства и детства воспринимаются с готовностью, что обуславливает посещение мероприятий просветительского и воспи-

тательного характера, однако активности и самостоятельности в процессе формирования готовности к материнству недостаточно. Отдельные навыки и умения, связанные с материнством, могут проявляться под действием определённых внешних факторов.

*Высокий уровень* характеризуется пониманием материнства как ценности высшего уровня, осознанием его как главного предназначения женщины в обществе, не мешающего реализации ею других социальных ролей. В связи с этим формирование готовности к материнству рассматривается как важный этап реализации себя в нём. Ценностное отношение студентов к материнству опирается на положительные ассоциации о материнстве, чёткий образ женщины-матери, идеальный образ семьи, что обуславливает планы по созданию семьи, рождению и воспитанию детей. Наблюдается стремление получить широкий спектр знаний о материнстве, детстве, проблемах семьи и воспитании ребёнка, что определяет активность в процессе выполнения всех видов учебных заданий, участие в различных мероприятиях просветительского и социально-воспитательного характера. Студентки систематично и целенаправленно поддерживают здоровый образ жизни. Есть достаточный набор навыков и умений в сфере материнства и воспитания детей, который студентки стремятся пополнить.

Разработанный нами критериально-диагностический комплекс обеспечивает научную обоснованность и достоверность экспериментальной работы по формированию у студентов вуза готовности к материнству.

**Заключение.** Проведённое исследование подтвердило необходимость изучения педагогических аспектов проблемы формирования готовности к материнству, системного формирования у молодёжи знаний о материнстве. Поскольку студенческий возраст предусматривает окончательное становление системы ценностей и личностных установок, то целесообразным становится осуществление этого процесса в системе высшего образования.

Изучение исследователями проблемы формирования готовности к материнству преимущественно с психологической точки зрения обусловило обоснование критериально-диагностической базы исследования феномена «готовность к материнству» со спецификой его формирования у студенток

вуза в педагогической плоскости. Считаем, что обоснованный и разработанный нами комплекс критериев (ценностно-мотивационный, личностно-эмоциональный, знаниевый, поведенческо-деятельностный) и показателей, конкретизирующих их проявление на высоком, достаточном, среднем и низком уровнях, позволяет выявить и оценить сформированность у студентов вуза готовности к материнству как многокомпонентного психолого-педагогического феномена.

Оценка исходного уровня сформированности у молодых женщин готовности к мате-

ринству позволит выявить, на каких аспектах ценностного отношения к материнству, эмоциональном и личностном его восприятии, знаниях и навыках в сфере материнства и детства, здорового образа жизни необходимо сосредоточить внимание в процессе работы по формированию готовности к материнству. Таким образом, результаты диагностики послужат основанием для теоретического обоснования и разработки педагогических условий формирования у студентов готовности к материнству с последующей их реализацией в учебно-воспитательном процессе вуза.

### Список литературы

1. Алифиренко О. В. Воспитание культуры отношения к материнству: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2009. 212 с.
2. Егорова М. А., Миронова С. И. О психологической готовности к материнству девушек-сирот // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 69–80.
3. Еромасова А. А. Психологическая готовность к материнству как ключевая категория исследования девушек студенческого возраста в зависимости от их личностной зрелости // Европейское научное объединение. 2018. № 12–5. С. 314–316.
4. Захарук Н. С. Характеристика психологической готовности к материнству у студенток педагогического вуза // Научные труды Республиканского Института высшей школы. 2018. Вып. 18. Ч. 2. С. 152–160.
5. Иванова Т. М. Воспитание ценностного отношения девушки к материнству в России во второй половине XIX – начале XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2016. 242 с.
6. Лисецкий К. С., Стороженкова Н. И. Психологическая готовность к материнству // Научные вести. 2018. № 2. С. 37–48.
7. Молдабаева Р. А. Психологическая готовность к материнству женщин, ожидающих первого и второго ребёнка // Инновационная наука. 2018. № 5. С. 143–146.
8. Рудова Н. Е. Система воспитания ценностного отношения к материнству: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2009. 216 с.
9. Сафонова М. В., Лысенко О. Ф. Диагностика и анализ факторов, отражающих состояние психологической готовности беременных женщин к материнству // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С. 126–136.
10. Ткачева Ю. Г. Педагогические условия формирования готовности к материнству у студентов высшей школы // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2015. № 6. С. 156–163.
11. Шаманина Л. А. Учебный курс «Культурно-просветительская деятельность» как средство формирования профессиональной компетентности будущего педагога. Текст: электронный // Концепт. 2015. № 5. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15109.htm> (дата обращения: 28.02.2021).
12. Тиунова О. В. Особливості емоційно-ціннісної готовності до материнства у ранньому юнацькому віці // Актуальні проблеми психології. 2008. Вип. 17. С. 185–189.
13. Badinter E. The Conflict: How Overzealous Motherhood Undermines the Status of Women. Toronto: HarperCollins, 2011.
14. Friedman M. On Mommyblogging: Notes to a Future Feminist Historian // Journal of Women's History. 2010. No. 4. Pp. 197–208.
15. Harrison D. Disappearing Fathers and Domineering Mothers: Biography in the Canadian West // Western American Literature. 2007. No. 4. Pp. 446–458.

**Статья поступила в редакцию 02.03.2021; принята к публикации 10.04.2021**

### Библиографическое описание статьи

Ткачева Ю. Г. Формирование у студентов вуза готовности к материнству: критериально-диагностическая база исследования // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 121–128. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-121-128.

**Yuliya G. Tkacheva,**  
Senior lecturer,  
Lugansk State Pedagogical University  
(2 Oboronnaya st., Lugansk, 91011),  
e-mail: yulia23255@yandex.ru,  
<https://orcid.org/0000-0002-8535-7150>

### **Formation of Readiness for Motherhood Among University Students: Criteria and Diagnostic Base of the Study**

The topicality of the article is substantiated by the significant demographic problems, which are the consequence of the transformation in traditional stereotypes of women's reproductive behavior, the change in models of family relations, and the decline of the maternity value in the society. This determines the problem of forming readiness for motherhood in young women. The author points out that the problem of forming readiness for motherhood is not sufficiently developed from the pedagogical point of view, which contradicts to the historically established national traditions of educative teaching of motherhood in the family and in the education system. Special emphasis is placed on the reduction of readiness to become a mother among women who receive professional education and realize themselves in the profession. The potential of the educational process of the university in solving the problem of forming the readiness of female students for motherhood is indicated. The author's understanding of the essence and structure of readiness for motherhood as a complex psychological and pedagogical phenomenon is proposed. A set of criteria and indicators of female students' readiness for motherhood has been developed, taking into account its formation in the conditions of the university educational process. The selection of diagnostic methods is made, which allow identifying the formation of all aspects of the readiness of university students for motherhood. The studied phenomenon is characterized by the author at the high, sufficient, medium and low levels of its formation. The developed criteria and diagnostic base can be considered as the foundation for conducting the ascertaining stage of the pedagogical experiment, analysis of the reasons that negatively affect the unfinished level of formation of readiness for motherhood in female students, and determining the pedagogical conditions for the effective formation of the studied phenomenon in the educational process of the university.

**Keywords:** motherhood, readiness for motherhood, educational training, educational process of the university, criteria and diagnostic basis for the study of the university students' readiness for motherhood

#### **References**

1. Alifirenko, O. V. Development of the culture of attitude to motherhood: Cand. ped. diss. M. 2009. (In Rus.)
2. Egorova, M. A., Mironova, S. I. Psychological readiness for motherhood in young female orphans. *Social Psychology and Society*, no. 4, pp. 69–80, 2013. (In Rus.)
3. Eromasova, A. A. Psychological readiness for motherhood as a key category of research of girls of student age depending on their personal maturity. *European Scientific Association*, no. 12–5, pp. 314–316, 2018. (In Rus.)
4. Zakharuk, N. S. Characteristic of psychological readiness for maternity at students pedagogical university. *Scientific Bulletin of Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk. National Institute for Higher Education. Series: Historical and psychological and pedagogical sciences: Issue 18. Part 2.*, 2018: 152–160. (In Rus.)
5. Ivanova, T. M. Education of the value attitude of a girl to motherhood in Russia in the second half of the XIX-early XX century. Volgograd, 2016. (In Rus.)
6. Lisetzky, K. S., Storozhenkova, N. I. Psychological readiness for motherhood. *International scientific journal "Scientific News"*, no. 2, pp. 37–48, 2018. (In Rus.)
7. Moldabaeva, R. A. Psychological readiness for motherhood of women expecting the first and second child. *Innovation science*, no. 5, pp. 143–146, 2018. (In Rus.)
8. Rudova, N. E. The system of education of the value attitude to motherhood: Cand. ped. diss. St. Petersburg, 2009. (In Rus.)
9. Safonova, M. V., Lysenko, O. F. Diagnostics and analysis of factors reflecting the state of psychological readiness of pregnant women for motherhood. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. Series: Psychological Sciences. Personal Psychology*, no. 2, pp. 126–136, 2018. (In Rus.)

10. Tkacheva, Yu. G. Pedagogical conditions of readiness for the motherhood of higher school students. Belgorod State University Scientific Bulletin, no. 6, pp. 156–163, 2015. (In Rus.)
11. Shamanina, L. A. Training course “Cultural and educational activity” as a means of forming the professional competence of the future teacher. Text: electronic. Concept, no. 05, 2015. Web. 28.02.2021. <http://e-koncept.ru/2015/15109.htm>. (In Rus.)
12. Tiunova, O. V. features of emotional and value readiness for motherhood in early youth. Actual problems of psychology, no. 17, pp. 185–189, 2008. (In Ukr.)
13. Badinter, E. The Conflict: How Overzealous Motherhood Undermines the Status of Women. Toronto: HarperCollins, 2011. (In Engl.)
14. Friedman, M. On Mommyblogging: Notes to a Future Feminist Historian. Journal of Women’s History, no. 4, pp. 197–208, 2010. (In Engl.)
15. Harrison, D. Disappearing Fathers and Domineering Mothers: Biography in the Canadian West. Western American Literature, no. 4, pp. 446–458, 2007. (In Engl.)

***Received: March 2, 2021; accepted for publication April 10, 2021***

***Reference to the article***

Tkacheva Yu. G. Formation of Readiness for Motherhood Among University Students: Criteria and Diagnostic Base of the Study // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 121–128. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-121-128.



УДК 37.012

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-129-139

**Римма Иршатовна Яфизова<sup>1</sup>**,

кандидат педагогических наук, доцент,

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,

(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48),

e-mail: [jafizova@rambler.ru](mailto:jafizova@rambler.ru),<https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>**Лидия Константиновна Ничипоренко<sup>2</sup>**,

кандидат педагогических наук, доцент,

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48),

e-mail: [mail-to-lida@mail.ru](mailto:mail-to-lida@mail.ru),<https://orcid.org/0000-0001-7659-5555>

### Стереотипы ценностей воспитания: преломление в зависимости от реальных запросов современных детей

В статье освещено изучение проблемы формирования ценностных ориентиров воспитания в образовательном процессе. Авторами предпринята попытка определить современные ценности воспитания и выявить готовность педагога преломлять существующие стереотипы ценностей воспитания под реальные запросы современного ребёнка. Статья раскрывает результаты социолого-педагогического исследования, позволяющего соотнести реальные потребности, запросы современных детей, специфику существующей субкультуры и того, на что ориентированы значимые взрослые, которые определяют содержание, подходы в воспитании и образовании детей. Освещены результаты изучения представлений и запросов не только детей, но и родителей и педагогов. Методология исследования базируется на ключевых идеях компетентностного и субъектного подходов. Основными методами изучения заявленной проблематики стали анализ, интерпретация и систематизация теоретических и экспериментальных данных. Анализ исследуемых паттернов проводился с позиций междисциплинарности, педагогические и социальные явления рассматривались как целостные, что позволило выработать подход к методическому сопровождению педагогов в организации значимых и ценностных образовательных событий для дошкольников. В контексте исследования определены трудовые действия, которые в наибольшей степени свойственны педагогам в реализации событийного подхода. Изучен потенциал трудовых действий, которые не входят в репертуар специалистов, определена мотивация этого. Полученные результаты исследования позволили выделить и описать варианты актуальных технологичных треков в воспитательных подходах, определить специфику организации образовательных событий в дошкольном учреждении, сделать практико-ориентированные выводы, которые позволяют спроектировать последующие направления для изучения.

**Ключевые слова:** стереотипы воспитания, ценности воспитания, ценностное отношение, детская субкультура, потребности детей

**Введение.** Человек как личность определяется системой его отношений с миром. Особое место в этой системе принадлежит ценностным отношениям, которые имеют социально-историческую, культурную обусловленность и связаны с деятельностью человека по осознанию значения опреде-

лённых явлений действительности для себя как субъекта. В условиях глобализации и «открытости» общества иным системам ценностей актуальна проблема воспитания человека, способного нести ответственность за собственный ценностный выбор [10, с. 55]. Непосредственные шаги к изме-

<sup>1</sup> Р. И. Яфизова – основной автор, разработчик концептуальных подходов исследования, осуществляла интерпретацию систематизацию полученных материалов.

<sup>2</sup> Л. К. Ничипоренко – автор-разработчик теоретических подходов исследования, нормативно-правовых основ, осуществляла проектирование и реализацию аспекта изучения детской субкультуры.

нениям в сторону ценностного осознанного воспитания детей однозначно присутствуют в нормативных документах, определяющих современную политику образования на всех его уровнях, в том числе и дошкольного<sup>1</sup>.

В современных исследованиях (А. Г. Гогоберидзе, Е. Е. Клопотова, Е. А. Князев, Н. В. Микляева) устойчиво обозначены постулаты о необходимости определения ценностных ориентиров воспитания дошкольников, прежде всего с позиции коррекции поведенческой сферы, разрешения конфликтов между детьми, в том числе и подросткового буллинга [3; 6; 7].

Реалии современных подходов к воспитанию определяют ориентир не только на коррекцию уже сложившихся трудностей, но и на ценностную составляющую любого мотива, движения, процесса, результата, развивающую ресурс ребёнка, его базовый набор возможностей. Ребёнок не становится аккумулятором воспитательных воздействий, а является центром возможностей продемонстрировать свой потенциал в специально созданных условиях, которые позволяют задействовать сильные стороны поведения, характера, изначальной данности ребёнка.

Педагоги-исследователи, практики однозначно определяют необходимость реализации ценностного воспитания, однако затрудняются в определении главного: «А как это обучать по-новому?»; чаще действуют по наитию и привычке, интуитивно опираясь на стереотипы воспитания.

**Методология и методы исследования.** Методологическую основу исследования составили философско-педагогические идеи А. Г. Гогоберидзе, А. Г. Здравомыслова<sup>2</sup> и подходы С. А. Езоповой, О. В. Солнцевой, А. Г. Филипповой и других исследователей, которые обосновывают замыслы и концепцию исследования [3; 12; 13].

<sup>1</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ: [от 29 мая 2015 г. № 996-р]. – Текст: электронный // Российская газета. – URL: <https://rg.ru> (дата обращения: 02.03.2021); Указ президента о Десятилетии детства в России на 2018–2027 годы: [от 29 мая 2017 г. № 240]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts> (дата обращения: 02.03.2021). – Текст: электронный; Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ: [от 25 августа 2014 г. № 1618-р]. – Текст: электронный // Российская газета. – URL: <https://rg.ru> (дата обращения: 02.03.2021).

<sup>2</sup> Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 222 с.

Для решения задач исследования использован комплексный подход к выбору методов, посредством которых удалось осуществить нормативно-правовое, теоретическое и эмпирическое изучение проблемы; обосновать разработку подходов в организации событийности как способа развития ценностных отношений детей с учётом детских интересов и ожиданий.

Эмпирическая часть исследования построена на использовании таких методов, как:

- опрос детей, изучающий сферу потребностей и ценностей по программе разноразностной сложности в зависимости от возраста;

- двухэтапное анкетирование родителей детей дошкольного возраста, направленное на изучение ценностного отношения к миру взрослых и миру детей;

- трёхчастный мотивационный лист для воспитателей (позволил изучить готовность и мотивацию педагога, учитывать специфику интересов детей в организации событий, направленных на развитие ценностных отношений);

- анкетирование педагогов, направленное на изучение их ориентации на развитие у дошкольников ценностных отношений;

- наблюдение за трудовыми действиями педагогов в режиме организации образовательных событий;

- метод экспертных оценок в соответствии со скрининговой программой по критериям, определяющим специфику развития ценностных отношений у детей;

- кейс-моделирование методического сопровождения педагогов в процессе развития ценностных отношений дошкольников в условиях событийного подхода.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В современных психолого-педагогических, социологических исследованиях (М. К. Горшков, В. И. Пантин, Ф. Э. Шереги и др.) подчёркивается, что понятие «ценностные ориентации» раскрывает специфику мировоззрения подрастающего поколения. Период дошкольного детства, младшего подростничества – пространство становления и развития ценностных отношений [5; 11].

Ценностные отношения – в классических источниках – это отношение к наивысшим духовным ценностям. С позиции дошкольного детства это почти всегда воспитание ценностного отношения к чему-либо, например, семье, природе, культуре, науке и пр.

Важнейшую роль в этом процессе играют родители и педагоги, которые транслируют ребёнку оценочные суждения, ценностные ориентиры. Д. В. Верин-Галицкий к ценностям воспитания относит триаду нравственных установок, рефлексии и совести, которые в итоге становятся внутренними регуляторами поведения будущего взрослого человека [1, с. 160].

В подходах отечественной науки (Е. И. Головаха, Н. И. Непомнящая, М. В. Осорина<sup>1</sup> и др.) это понятие преломляется через призму непосредственного поведенческого проявления в соответствии с усвоением ценностной системой [4; 9].

В особую градацию сегодня попадают ценности информационной культуры, цифрового самоопределения и осознанности – как ведущих социальных компетенций нашего времени.

Формирование ценностных ориентаций, развитие ценностного отношения возможно только в контексте процесса воспитания, который является определяющим фактором становления системы ценностей человека. Однако воспитание, будучи древнейшим механизмом привития тех или иных социальных и личностных качеств человеку, обладает и «стереотипным наследием», особенно в контексте ценностных ориентаций. Ценности окружающего социального мира меняются стремительно независимо от эпохи, от сформированных когда-то базовых установок, передающихся как опосредованно, так и из поколения в поколение.

Стереотипы воспитания имеют достаточно понятную и отчасти необходимую функцию, связанную чаще всего с адаптацией или с ситуацией погружения в какие-либо условия. Стереотип – это быстрое, готовое решение, которое не подвергается сомнению и преподносится как готовый вариант решения или принятия ситуации.

Стереотипов относительно методов воспитания достаточно много, они известны и описаны, но главное, давно приняты социумом и успешно передаются из поколения в поколение. Самые распространённые по использованию в жизни, это стереотипы запугивания, запретов, гендерного поведения, сравнения и пр.

Однако, если сместить вектор зрения со стереотипов методов воспитания на стерео-

типы ценностей воспитания, то здесь всё будет не так однозначно. Например, наследие ценностных ориентиров в воспитании, когда коллективизм был определяющим, практически все направления развития личности, – сейчас остаётся устойчивым стереотипом ценностных ориентаций при условии, что практической ценности в изменившемся обществе не имеет. Казалось бы, наблюдается извечная борьба противоположных коллективистических и индивидуалистических культур с полярными ценностями воспитания [13, с. 120]. Однако не настолько они противоположны, если учитывать, что и в той и другой особую ценность приобретает, прежде всего, не доминанта мотивов, а социальные компетенции, связанные с умением выстраивать отношения, договариваться, находить общее решение и пр. Однако первично срабатывают стереотипы ценностей воспитания, когда в приоритет выходят требования к личности, которые не работают в реальной социальной действительности (например, когда надо поступиться личным ради общественного по непонятным, а зачастую необъяснимым причинам и мотивам). Но главное, не работает механизм веры в то, что надо что-то сделать ради сверхзадачи, сверхидеи, которая на самом деле достаточно далека от реальных интересов отдельно взятого человека. Диссонанс прежде всего в том, что педагог ещё находится в ситуации ценностных ориентиров, когда надо сделать лишь потому, что это «надо», а воспитанник не может и не хочет этого принять. Для него это как минимум не близко, остаётся не понятным, ради чего, а если даже и понятно, что ради того, что «надо», однако это «надо» – не присваивается как ценность, так как личностно воспитанник в этом «надо» не заинтересован. В результате педагог констатирует, что детям «ничего не надо, не интересно, они не хотят!» Возникает вопрос, а самому педагогу интересно? А сам он понимает, ради чего предъявляет требования или мотивирует детей к деятельности, которая бесценна как для воспитанников, так и для него самого.

Ориентируя детей на ценности взаимоотношений, социальные ценности, мы чаще всего апеллируем ёмким критерием – это «правильно или неправильно», «хорошо или плохо». Дошкольник хорошо понимает значение эти слов, но реальную ценность

<sup>1</sup> Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.

они приобретают лишь тогда, когда становятся составляющим компонентом процесса важного, понятного и нужного для самого ребёнка. Потребности становятся триггером первого порядка, которые запускают движение к полюсу ценностей. Этот процесс неоднозначный и не имеет срока или ограничений по возрасту и времени, однако социум жёстко предъявляет требования к уровню результативности воспитания в определённой системе ценностей. При этом человек всю жизнь в своём становлении, развитии, преобразовании движется от желания удовлетворять потребности к желанию соответствовать ценностным ориентирам, выработанным в жизни.

В 2019–2020-х гг. совместно со студентами бакалавриата было проведено социолого-психолого-педагогическое исследование, которое условно было названо по реперной точке изучения: «Чего не хватает ребёнку?»; носило полифункциональный характер, однако направляющими исследовательскими треками стали аспекты, связанные с изучением мира современного детства, с определением потребностей, мотиваций, привязанностей и прочего в условиях, создаваемых взрослым миром. Участниками эксперимента были дети от 5 до 16 лет (в количестве более 900 человек) и взрослые (около 450 человек), когорту которых составили 30 % педагоги, остальные – родители.

Данное исследование относится к категории «участвующего исследования» (популярная исследовательская форма за рубежом, отчасти только набирающая обороты у нас), когда дети сами выступают в качестве активных участников исследования и интерпретаторов полученных данных.

Участвующие исследования в социологии Детства достаточно разнообразны и охватывают семь областей изучения, одна из которых так и называется «ДЕТСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ», когда изучаются реальные потребности детей от пространственных до духовных [14, с. 248].

Современный социум уверенно разделен на «мир взрослых» и «мир детей», когда взрослый мир всё больше страшит ребёнка своей сложной жизненной организацией и длительное время остаётся для него недоступным, но при этом и полностью определяет детский мир – контролирует его, сопровождает, создаёт субкультуру, нивелирует реальные ценности детства. В резуль-

тате ребёнок перестаёт стремиться «становиться взрослым», фактически сомневается в том, хорошо ли быть взрослым.

Взрослые диссонируют в своих желаниях, как показывают результаты, современные родители имеют два противоположных видения ребёнка. Часть родителей смотрит на ребёнка как на особое существо в особом мире – в мире невинности, воображения, игры.

Другая часть родителей воспринимают ребёнка как взрослого, обладающего критическим умом и полной самостоятельностью. Данные позиции отражаются на детских ответах.

Современному ребёнку в обоих случаях, по сути, незачем расти и социализироваться: он либо вечный ребёнок, либо уже взрослый.

Отметим и переменные характеристики полученных ответов: среди ответов взрослых однотипные встречаются чаще, чем среди ответов детей, а между ответами родителей и детей можно найти некую схожесть, но она незначительна. Однако различий в ответах детей и взрослых на одинаковые вопросы намного больше.

Запросы, а по сути потребности детей в результате исследования можно отразить в следующей иерархии:

- на первую позицию (причём независимо от возраста) попали варианты ответов, связанные с близкими и родными (родители, семья); в качестве ценности выступает непосредственный контакт с родителями, общение, взаимодействие, времяпровождение;

- вторую позицию устойчиво заняли ответы о том, что современному ребёнку не хватает ума, мозгов, умных мыслей, хороших идей, учёбы, которая бы «нравилась, и чтобы хотелось учиться»; ценностью становится образование, успешность в учёбе, желание быть умным;

- третья позиция детьми по праву была отдана «времени»; не хватает времени на то, чтобы заниматься чем-то интересным, что позволяло бы проявить свою индивидуальность, способности и интересы.

Анализируя высказывания детей, следует отметить то, что конкретно попадает, по их мнению, в «топ» потребностей, а именно «нехватку времени». Ощущение течения времени – процесс достаточно субъективный, но есть и доказанные объективные закономерности. В соответствии с ними в дет-



стве восприятие времени идёт медленнее, чем во взрослом возрасте: у детей больше впечатлений, непредсказуемых ситуаций, открытий – всё это по законам защитных механизмов психики человека затормаживает реакции, и время тянется дольше. Однако в современной ситуации вновь вступают стереотипы взрослого мира, и важным становится не общение с друзьями и прогулки на свежем воздухе, а дополнительное образование, вектор которого выбирается родителями стереотипно.

Взрослый мир потерялся в ориентирах того, что важно, а что неважно в ценностных идеалах воспитания. Противоречит себе же в установках и реальных требованиях.

Закономерно, что ребёнок в определённом возрасте устойчиво стремится к сепарации, но дошкольник ещё очень зависим от взрослого, он интуитивно считывает устойчивые (зачастую негативные) эмоциональные реакции родителя, таким образом, подкрепляются те проявления, от которых хотелось бы «избавиться». Дети на всех возрастных этапах нуждаются в поддержке и ориентации со стороны взрослых, но в раннем и дошкольном детстве это особенно значимо, так как ребёнок не владеет ценностным опытом, а лишь его приобретает, и разобраться в том, успешен ли он, прав ли, хорошо ли поступает, может только вместе со взрослым.

Ещё один диссонирующий результат исследования показывает, что детям не хватает «культуры общения, культуры поведения» [14, с. 250]. Да, это обозначали в приоритет не дошкольники, а подростки, но удивляет, что ими присвоена ценность культуры общения, которую в реальности взрослый мир не подкрепляет, не поддерживает, не отстаивает.

Не достаточно обеспечить ребёнка материальными возможностями и благами (самые частые ответы взрослых о невозможности уделять достаточного внимания детям были связаны с тем, что детей надо обеспечивать, содержать, зарабатывать на их образование, досуги и пр.). Получается замкнутый круг, когда взрослый мир до невозможного предела усложняет уровень жизни, понимая, что ребёнок не сможет социализироваться и войти в него без сопровождения взрослого, но при этом не готов и не хочет подготовить ребёнка к этому, объясняя необходимость обеспечивать возможности.

По результатам исследования очевидным становится (практически на всех возрастных этапах), что дети в меньшей степени заинтересованы в обладании гаджетами, электронными ресурсами и даже игрушками – произошла перенасыщенность. И безапелляционно нуждаются в общении с родителями и сверстниками, с уверенностью, что взрослый занимает позицию взрослого и он, ребёнок, – имеет право на ошибки, совершая которые не становится обречённым на неуспех, неприятие и непонимание [14].

Дети строят систему взглядов на мир, опираясь на представления о социуме через призму восприятия родителей, близких принятых взрослых (педагогов), и оно, как правило, неоднозначно. Ребёнок любит взрослого, верит ему, считает его умным (это обозначается как наивысшая ценность, дети так и обозначают «мне не хватает мозгов, как у взрослого», «если бы я была умной, как взрослые»), но при этом не хочет становиться взрослым, очень точно обозначая почему – «им трудно жить», «они сильно устают», «у взрослых нет времени ни на что, даже на своих детей».

У родителей – по-другому: представления о мире взрослых основаны на представлениях о социуме в целом и имеют негативный оттенок, а представления о мире детей достаточно инфантильны, поверхностны и редко исходят от интересов и предпочтений их ребёнка.

Зафиксирована качественная и количественная разница между ответами детей из разных учреждений, что подтверждает влияние фактора социальной стратификации. Для исследования специально выбирались образовательные учреждения (детские сады, школы) разного уровня: государственные муниципальные в спальных районах, расположенные за КАДом, и привилегированные именные в центре Санкт-Петербурга, элитные и частные).

Различия в ответах детей обусловлены определёнными факторами:

- материальным уровнем достатка семьи и возможностей родителей;
- полнотой семьи, межпоколенными связями;
- спецификой субкультуры отдельно взятой семьи;
- продолжительностью и качеством совместного времяпровождения с детьми;



– количеством детей в семье, наличием сиблингов, очередности рождения ребёнка и тем, какое положение он занимает в структуре семьи.

Анализ и интерпретация результатов наблюдения показали, что дети в самостоятельной деятельности лучше проявляют субъектную позицию, чем в организованной деятельности, когда процесс находится под контролем взрослого и ребёнок невольно отступает от собственных инициатив в пользу того, как нужно сделать «правильно». И вновь мы видим, что «правильно» – то, что обозначает взрослый, а не то, что «я могу придумать и сделать сам», что соответствует ещё одному ценностному стереотипу воспитания.

Результаты эксперимента показывают ценностное отношение детей к базовым категориям жизни, что встречается гораздо реже, нежели прагматическое отношение. Этому явлению, на наш взгляд, есть объяснение – ребёнку, действующему в рамках ценностных ориентаций, исходя из имеющегося ценностного отношения, важно проявить свои субъектные качества, определяя значимость и ценность объектов, поступков, процессов. Он это делает бескорыстно, руководствуясь эмоциями, желаниями и не соотнося это с возможностью выгоды, пользы или крайней необходимости.

Поведение субъекта характеризуется сознательностью в регулировании своим поведением, но, как видно из результатов исследования, родители в 82 % случаев жёстко ограничивают ребёнка в проявлениях субъектности, определяя рамки строго соответствия требованиям, или же демонстрируют индифферентное отношение к развитию ребёнка и его потенциальным возможностям.

Подобное отношение к ребёнку пресекает любое проявление самостоятельности, не совпадающей с интересами самих родителей, что не развивает его как субъекта взаимодействия. Эти данные подтверждаются и ответами детей на вопрос: «Что больше всего не любит взрослый?» 67 % детей отвечают: «Плохое поведение детей, когда дети не слушаются, когда маленькие шалят, когда дочка противная». Поскольку любое отношение (в том числе и ценностное) всегда имеет эмоциональную окраску – эмоциональное состояние ребёнка играет важную роль в присвоении ценностей. Это положение подтверждается результатами эксперимента.

Стереотипность восприятия родителями и педагогами интересов современных детей определяется постоянно расширяющимся и обновляющимся «взрослым миром детской субкультуры». Субкультура детства поколения Z эволюционирует, проявляется в детском блоггерстве, общении в социальных сетях, традициях отмечать дни рождения. Трансформация традиционных видов детской субкультуры проникла в мессенджеры, где дети зачастую чувствуют себя свободнее, чем их родители. Эти факты убеждают нас в том, что поколение центениалов меняет мир.

Поколения X и Y транслируют детям собственно детскую субкультуру, игры, приметы, детский правовой кодекс, фольклор из своего детства (В. В. Абраменкова, А. В. Микляева), поскольку лишь небольшой процент детей 4–7 лет погружается в неё, общаясь со старшими братьями и сёстрами, летом на даче или в на отдыхе в деревне, оздоровительном лагере в компании сверстников<sup>1</sup>.

В основных образовательных программах («От рождения до школы», «Детство», «Вдохновение» и др.) подчёркивается важность идей Л. С. Выготского о социальном конструктивизме как базисе планирования педагогического процесса, о социальном взаимодействии между ребёнком и взрослым.

Современная детская субкультура помогает решать задачи, направленные и на взрослого, и на ребёнка. С одной стороны, именно родители и педагоги становятся проводником ребёнка в «секретный мир детства», в знакомство с фольклором, приметами, правовым кодексом, магией. С другой стороны, дети знакомят взрослых с героями Сказочного и Щенячьего патруля, с Мимишками и бабкой Грэнни и миром Майнкрафт [10, с. 55].

Интересно, что среди ценностей, вписанных в эксперименте дошкольниками как значимые – нет ни одной, отражающей детскую субкультуру, зато есть ценности, представляющие материальные блага взрослого мира.

Как учитывать детскую субкультуру, индивидуальные интересы детей в образо-

<sup>1</sup> Абраменкова В. В. Социальная психология детства: учебник / Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования. – Изд-е 2-е перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 511 с.; Микляева А. В. Психология детской субкультуры: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 228 с. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1172063> (дата обращения: 02.03.2021). – Текст: электронный.

вательной деятельности? Педагогическая технология «Новость дня» может стать отправной точкой в планировании и организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста. Суть технологии заключается в организации совместного обсуждения актуальной для детей информации. Основными структурными компонентами технологии являются «Алгоритм», «Экран новостей», «Стена новостей».

Применение «Алгоритма» в сообщении новости служит опорной схемой для сообщения ребёнка, помогает нам выстроить речевое высказывание детей правильно, что позволяет раскрыть суть сообщения и сконцентрироваться на важной информации и узнать отношение к сообщаемой информации и делает её понятной для других детей.

Фиксация сообщений на «Экране новостей», с использованием символов, знакомит с графическим способом представления информации; готовит детей к составлению плана собственной деятельности; развивает творческие способности и фантазию детей; облегчает процесс запоминания.

«Стена новостей» позволяет детям общаться свои новости не только в форме устного сообщения или символической фиксации, а в любой, доступной для ребёнка форме. Это могут быть фотографии, рисунки, поделки. Размещённые на «Стене новостей» детские сообщения становятся частью группового пространства, что даёт ребёнку чувство значимости и уверенности в себе.

Благодаря «Новости дня» образовательная деятельность детей организуется с учётом детских интересов, у детей есть возможность выбирать и планировать собственную деятельность.

Одним из действенных инструментов воспитания становится «воспитание событием», когда инструментом развития ценностных отношений у дошкольников служит организация педагогами событий. В. И. Слободчиков определяет принципиальную разницу в организационных подходах ценностных, с точки зрения ребёнка, событий, достаточно формальных, но методически выстроенных мероприятий<sup>1</sup>. К преимуществам образовательных событий можно отнести:

- отсутствие жёстких временных и организационных рамок;
- возможность принятия на себя разных «ролей» участниками (равнокомпетентное и разнокомпетентное партнёрство);
- ориентацию на становление субъектного опыта детей;
- высокий творческий потенциал, уместность и возможность импровизации;
- широкие возможности для использования разных видов деятельности [8, с. 140].

Однако чаще образовательный процесс в детском саду строится через организацию мероприятий, где педагог представляет, какой опыт приобретёт ребёнок, какие знания, умения и навыки он освоит. Понятно ли дошкольнику, зачем он включается в мероприятие? Может ли ребёнок проявить инициативу на новогоднем утреннике? Привлекательно ли содержание для детей? Могут ли они сделать выбор в пользу события, инициированного самими детьми? [12, с. 17].

Мы представили себе идеальное событие, в результате которого ребёнок получал бы ценностный опыт, взаимодействуя и общаясь со сверстниками. Выделили ряд трудовых действий педагогов, которые между собой интегральны, взаимосвязаны и взаимодополняемы – всего их определено 12, условно их разделили на структурные компоненты, опираясь на теорию личности А. В. Петровского<sup>2</sup>, когда ценности познания конкретизируют когнитивную составляющую личности; ценности проживания и переживания события – эмоционально-личностный; а ценности преобразования как личностных качеств, так и самого процесса относятся к деятельностному компоненту.

Важно было увидеть, какие функции педагогам наиболее свойственны, на что они опираются в первую очередь при организации событий, а что упускают из виду, чему не придают значения.

В результате наблюдения за более чем 118 событиями в дошкольных образовательных организациях был сформирован рейтинг трудовых действий по степени их выраженности и эффективности реализации, в котором лидирующие позиции отражают сильные стороны педагогов, такие как:

<sup>1</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

<sup>2</sup> Социальная психология: учеб. пособие / А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, М. Е. Зеленова [и др.]; под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

- демонстрирует владение приёмами погружения детей в контекст деятельности, в событие;

- знает интересы детей, специфику детской субкультуры;

- умеет выбирать тему и проектировать событие актуальное и интересное детям;

- владеет приёмами личностно ориентированного взаимодействия, педагогики ненасилия, общаясь при этом с детьми на равных;

- опирается на ценностные контексты в содержании события.

В результате наблюдений было зафиксировано, что педагоги выбирают в качестве ценностного контента событий (которые чаще становятся мероприятиями) следующие:

- формат оказания помощи какому-либо герою, персонажу, игрушкам или его спасения;

- календарные праздники (День защитника Отечества, день Матери, день космонавтики и др.);

- опытно-экспериментальную деятельность.

Недостатком выявленного репертуара является узость и избитость контента, а также искусственность создания интереса к событиям, которые детьми не присваиваются как ценностные.

Практически не зафиксировали профессионального отклика у воспитателей (с точки зрения реализации) такие трудовые действия педагога, которые связаны с умениями:

- создавать специфические условия взаимодействия, позволяющие детям наполнять пространство друг друга;

- использовать потенциал развития эмоциональной сферы воспитанников;

- обеспечивать возможность детям брать на себя ответственность и принимать решения;

- развивать у детей способности самостоятельной оценки своих поступков, качеств и возможностей.

Развитие профессиональных умений, позволяющих компетентно реализовывать обозначенные трудовые действия, необходимо прежде всего посредством смены собственных ориентиров и позиций.

Одной из ключевых задач современного педагога является формирование собственной ценностной позиции педагога, которая зависит от погружения в философию

и феноменологию детства, понимания и интерпретации самооценности этого периода.

С учётом знаний о том, что взрослые успешнее, продуктивнее повышают квалификацию в реальном контексте профессиональной деятельности, – эффективно использовалась трансформационная теория обучения, где в результате практического обучения с помощью приёмов сингапурской научной школы педагоги обретают опыт для своей актуальной практики. В основе лежит кинестетическое обучение – через симуляции, заложенные в каждом приеме, в частности, требующие физических действий и вызывающие эмоциональный отклик [2, с. 112].

Например, в решении задач, связанных с умением педагога отбирать ценностное, с точки зрения детей (их интересов), содержание события или образовательной деятельности, организуется панельная дискуссия по результатам наблюдения за детьми и выявление их интересов и способностей.

По итогу педагоги презентуют результат, на основе которого обобщаются возрастные детерминанты и исключения, делается отбор ценностного содержания для детей с учётом возрастной специфики, субкультуры и действительных детских интересов. Например, для малышей актуальными событиями будут задействующие максимальное количество чувственных анализаторов «Малышарики», они же служат для объединения детей в игре – с целью обратить внимание на сверстника, как на партнёра, или события, направленные на развитие эмпатии «свинка Пеппа грустит/веселится/сердится/боится и т. д.».

Для средних дошкольников актуальными событиями будут связанные с развитием дружественных отношений (создаём свою историю Эльзы), а также связанные с расширением кругозора и преобразованием объектов окружающего мира «Превращение в круг всего вокруг».

Для старших будет интересным прохождение этапов подготовки к празднику по принципу адвент-календаря, а также направленные на исследования различных устройств и их конструкций «Как фиксика», а также те события, которые будут служить для развития самостоятельного планирования и навыков самопрезентации (день самоуправления, клубный час, театральные вечера, реклама чего-либо).

Таким образом, в ходе обсуждения по кругу задействованы не 3–4 самых активных участника (фронтально отвечают обучающему), а работают максимально все – одинаково продуктивно, нацеленные на получение собственного результата.

Методист-модератор координирует и обобщает деятельность педагогов, предоставляя образец продуктивного взаимодействия, тем самым нацеливая педагогов на взаимообогащение.

Результативным становится делегирование решения задач самим педагогам, показавшим высокие результаты в своей профессиональной деятельности. В этом случае воспитатели достаточно легко генерируют материал, используя который без затруднений можно обеспечить условия, способствующие развитию детской самостоятельности.

**Заключение.** Осуществлённое междисциплинарное комплексное исследование позволяет сделать заключение о том, что:

- процесс воспитания крайне подвижен и не может оставаться неизменным с точки зрения ценностных ориентиров на протяжении нескольких поколений;

- стереотипы ценностей воспитания отягощают реализацию его базовой функции и не способствуют позитивной социализации детей, прежде всего на этапе социальной адаптации (по теории личности А. В. Петровского);

- потребности детей ориентированы не на блага материального мира, а, наоборот, определяют незаполненное взрослым миром ценностное пространство;

- родители детей стремятся максимально обеспечить условия жизнедеятельности детей, опираясь на идеалы, не совпадающие ни с интересами детей, ни с их потребностями;

- взрослый мир создаёт мир детства, жёстко контролируя формат жизнедеятельности детей в соответствии со стереотипами, лишая их возможности демонстрировать потенциал своей субъектности в истинно детских видах деятельности; и даже детская субкультура перестала продуцироваться детьми, а стала прибыльным бизнесом взрослого мира;

- педагоги дошкольного образования отчасти ориентированы на развитие ценностного отношения у детей неформальными способами, учётом реальных потребностей и интересов воспитанников;

- вектор направления ценностного воспитания детей остаётся незаполненной нишей и для самого педагога;

- реализация событийного подхода в воспитании при условии, что он не становится мероприятием, позволяет создавать пространство для развития ценностных отношений, учитывая реальные ориентиры и запросы детей;

- педагоги испытывают потребность в методическом сопровождении и поддержке профессиональной реализации.

Таким образом, изучение специфики потребностей современных детей, ориентиров взрослых на ценности воспитания позволило установить, что для формирования ценностного отношения ребёнка необходимо создавать события, актуальные в тематическом и содержательном планах. Образовательное событие должно позволять ребёнку активно проявить себя в качестве субъекта, избирательно и осознанно определить ценностное значение явлений действительности, руководствуясь бескорыстным эмоциональным стремлением, а не соображениями пользы, выгоды или жизненной необходимости. Анализ результатов наблюдения показал, что большинство детей в самостоятельной деятельности качественнее проявляют субъектную позицию, чем в организованной деятельности.

Перспективное развитие исследования связано с разработкой содержательного аспекта методического сопровождения педагогов дошкольных учреждений в организации образовательных событий, позволяющих обогащать ценностные представления детей, развивать ценностное отношение с учётом специфики актуальных интересов и потребностей воспитанников. Продолжением исследования в 2020–2021 гг. стало изучение аспекта ценностного отношения современных детей мегаполиса и малых населённых пунктов к основным философским категориям жизни «красота» и «свобода», их понимание, трактование, отношение.



### Список литературы

1. Верин-Галицкий Д. В. О ценностях воспитания // Социальная педагогика. 2013. № 2. С. 157–161.
2. Галиахметова А. Т. Интеграция сингапурских обучающих структур и современных педагогических технологий в образовательной организации // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2017. № 3. С. 110–119.
3. Гогоберидзе А. Г. Ценностные ориентации дошкольников в условиях современной социокультурной среды // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: материалы II Междунар. конгресса / под ред. А. А. Северного, Ю. С. Шевченко. Минск: Ритм, 2003. С. 100–101.
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 256–269.
5. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Ценностные ориентации, нравственные установки и гражданская активность молодёжи // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 1. С. 5–36.
6. Клопотова Е. Е. Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2017. № 1. С. 96–105.
7. Князев Е. А., Микляева Н. В. Ценностно-личностный подход в системе непрерывного дошкольного и начального школьного образования. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 206 с.
8. Крылова Н. Б. Условия проявления событийности в образовании // Новые ценности образования. 2010. № 1. С. 136–143.
9. Непомнящая Н. И. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 22–30.
10. Ничипоренко Л. К., Яфизова Р. И., Атарова А. Н. Исследовательские детерминанты в социальном конструировании современного детства // Современное дошкольное образование. 2018. № 6. С. 50–61.
11. Пантин В. Семья и семейные ценности в сознании россиян (по данным социологических опросов) // Воспитание школьников. 2008. № 10. С. 9–14.
12. Солнцева О. В., Езопова С. А. Образовательное событие: от чтения к игре // Дошкольное воспитание. 2020. № 10. С. 16–21.
13. Филиппова А. Г. Российская социология детства: вчера, сегодня, завтра. Проблемы институализации и перспективы развития. СПб.: Астерион, 2016. 196 с.
14. Яфизова Р. И., Ничипоренко Л. К. Детерминанты ценностных ориентаций Детства: от старшего дошкольника до старшего школьника // Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2019. С. 246–250.

**Статья поступила в редакцию 10.02.2021; принята к публикации 27.03.2021**

#### Библиографическое описание статьи

Яфизова Р. И., Ничипоренко Л. К. Стереотипы ценностей воспитания: преломление в зависимости от реальных запросов современных детей // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 129–139. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-129-139.

**Rimma I. Yafizova<sup>1</sup>,**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
(48 Moika river emb., St. Petersburg, 191186, Russia),  
e-mail: jafizova@rambler.ru,  
<https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>*

**Lidia K. Nichiporenko<sup>2</sup>,**

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
(48 Moika river emb., St. Petersburg, 191186, Russia),  
e-mail: mail-to-lida@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-7659-5555>*

### **Stereotypes of the Upbringing Value: Refraction Depending on the Real Needs of Modern Children**

The article highlights the study of the problem of the formation of value orientations of education in the educational process. The authors tried to determine the modern values of upbringing and to reveal the teacher's readiness to refract the existing stereotypes of upbringing values to the real

<sup>1</sup> R. I. Yafizova – the main author, developer of conceptual approaches to the research, interpretation and systematization of the research materials obtained.

<sup>2</sup> L. K. Nichiporenko – the author-developer of theoretical research approaches; regulatory framework; design and implementation of the aspect of the study of children's subculture.



needs of a modern child. The article reveals the results of sociological and pedagogical research, which allows the authors to correlate the real needs, demands of modern children, the specifics of the existing subculture and what significant adults are oriented towards, who determine the content, approaches in the upbringing and education of children. The results of studying the ideas and requests of not only children, but also parents and teachers are highlighted. The research methodology is based on the key ideas of the competence-based and subjective approach. The main methods of studying the stated problems are: analysis, interpretation and systematization of theoretical and experimental data. The analysis of the studied patterns was carried out from the standpoint of interdisciplinarity, pedagogical and social phenomena were considered as holistic, which made it possible to develop an approach to methodological support of teachers in the organization of significant and valuable educational events for preschoolers. In the context of the research, labour actions are identified that are most characteristic of teachers in the implementation of the event-based approach. The potential of labor actions that are not included in the repertoire of specialists has been studied, the motivation for this has been determined. The obtained results of the study made it possible to identify and describe the options for relevant technological tracks in educational approaches, to determine the specifics of the organization of educational events in a preschool institution, to draw practical conclusions that allow us to design subsequent directions for study.

**Keywords:** upbringing stereotypes, upbringing values, value attitude, children's subculture, children's needs

#### References

1. Verin-Galitsky, D. V. On the values of education. *Social pedagogy*, no. 2, pp. 157–161, 2013. (In Rus.)
2. Galiakhmetova, A. T. Integration of Singaporean teaching structures and modern pedagogical technologies in the educational organization. *Bulletin of the Kazan State Energy University*, no. 3, pp. 110–119, 2017. (In Rus.)
3. Gogoberidze, A. G. Value orientations of preschoolers in the modern socio-cultural environment. *Materials of the II International Congress «Young generation of the XXI century: actual problems of social and psychological health»* Ed. by A. A. Severny, Yu. S. Shevchenko. Minsk: Ritm, 2003: 100–101. (In Rus.)
4. Golovakha, E. I. Life perspective and value orientations of the personality. *Psychology of personality in the works of domestic psychologists*. 2000: 256–269. (In Rus.)
5. Gorshkov, M. K., Sheregi, F. E. Value orientations, moral attitudes and civic activity of young people. *Monitoring of public opinion: economic and social changes*, no. 1, pp. 5–36, 2010. (In Rus.)
6. Klopotova, E. E. Features of value orientations of modern preschoolers. *Psychological Science and Education*, no. 1. pp. 96–105, 2017. (In Rus.)
7. Knyazev, E. A., Miklyaeva, N. V. The value-personal approach in the system of continuous preschool and primary school education. LAP Lambert Academic Publishing, 2012. (In Rus.)
8. Krylova, N. B. Conditions for the manifestation of eventfulness in education. *New values of education*, no. 1, pp. 136–143, 2010. (In Rus.)
9. Nepomnyashchaya, N. I. Value as a central component of the psychological structure of the personality. *Questions of psychology*, no. 1, pp. 22–30, 1980. (In Rus.)
10. Nichiporenko, L. K., Yafizova, R. I., Atarova, A. N. Research determinants in the social construction of modern childhood. *Modern preschool education*, no. 6, pp. 50–61, 2018. (In Rus.)
11. Pantin, V. Family and family values in the minds of Russians (according to sociological surveys). *Education of schoolchildren*, no. 10, pp. 9–14, 2008. (In Rus.)
12. Solntseva, O. V., Ezopova, S. A. Educational event: from reading to playing. *Preschool education*, no. 10, pp. 16–21, 2020. (In Rus.)
13. Filippova, A. G. *Russian Sociology of Childhood: Yesterday, Today, Tomorrow. Institutionalization problems and development prospects: monograph* A. G. Filippova. SPb: Asterion, 2016. (In Rus.)
14. Yafizova, R. I., Nichiporenko, L. K. Determinants of value orientations of Childhood: from senior preschooler to senior schoolchild in the collection of actual problems of primary general education: theory and practice: materials of the III International scientific and practical conference. Transbaikal State University; executive editor N. V. Vasilieva. Chita: ZabGU, 2019. (In Rus.)

**Received: February 10, 2021; accepted for publication March 27, 2021**

#### Reference to the article

Yafizova R. I., Nichiporenko L. K. Stereotypes of the Upbringing Value: Refraction Depending on the Real Needs of Modern Children // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 129–139. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-129-139.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND TECHNIQUES OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378.035

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-140-149

**Нина Иннокентьевна Виноградова<sup>1</sup>,**

*доктор психологических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672037, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),  
e-mail: vin57@list.ru,  
<https://orcid.org/0000-0003-3547-6642>*

**Сергей Тихонович Кохан<sup>2</sup>,**

*кандидат медицинских наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),  
e-mail: ispsmed@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>*

### **Формирование профессионализма будущих учителей начальных классов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью**

В обществе изменяются стереотипы восприятия людей с инвалидностью. Важным направлением научных исследований становится анализ проблем профессионального развития молодых людей с инвалидностью. Явные и скрытые причины физических дефектов влияют на становление стратегии преодоления трудностей в овладении специальностью. Этот процесс приобретает особое направление при формировании профессионализма учителя начальных классов. Исследование проводилось в 2019–2020 учебном году. В нём приняли участие 20 будущих учителей начальных классов. Из них: 16 студентов, имеющих общие заболевания, 3 студента с заболеваниями опорно-двигательного аппарата (ОДА) и 1 слабо-видящая студентка. Подходы к исследованию этапов формирования профессионализма будущего учителя начальных классов, имеющего проблемы с физическими показателями здоровья, рассмотрены с точки зрения доминирующего влияния двух факторов. Первый связан с осознанием проблем современной ситуации развития детей. Второй – со степенью сформированности поведенческого профессионального контроля при оценивании собственных способностей и имеющегося здоровьесберегающего ресурса. Структуру профессионализма составляют «био-медико-физиологические» показатели физического здоровья, личностно и деятельностно-обусловленные компоненты профессионализма, результативность, функционирование которых определяется показателями успешности самостоятельного решения школьником своих проблем. Выделены психологический и педагогический механизмы, обеспечивающие формирование профессионализма. Аналитическая компетентность выделена

<sup>1</sup> Н. И. Виноградова – основной автор, осуществляла организацию и проведение социально-педагогических исследований, сбор и обобщение материалов, оформление статьи.

<sup>2</sup> С. Т. Кохан осуществлял систематизацию и анализ полученных материалов, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

как ведущая педагогическая компетентность, обеспечивающая формирование профессионализма. В статье выделены качественные характеристики достаточного, допустимого и ниже допустимого уровней сформированности аналитической компетентности, также обозначены ведущие направления её формирования.

**Ключевые слова:** формирование профессионализма будущего учителя начальных классов, «здоровьесберегающий» ресурс профессионализации с инвалидностью, механизмы развития профессионализма, самообразовательные действия младших школьников, развитие аналитической компетентности студента

**Введение.** В связи с непрерывным увеличением общего количества детей с ОВЗ и инвалидностью, фиксируемым ВОЗ, требуется совершенствование инклюзивных образовательных систем, в которых трудятся учителя, имеющие разные виды нарушенного здоровья<sup>1</sup>. В обществе постепенно рушатся стереотипы восприятия людей с инвалидностью как «не нужных» людей, жизненные смыслы которых ограничиваются только лечением. Пример инвалида астрофизика С. Хокинга, преподававшего в Оксфордском университете, воодушевил многих молодых людей с ОВЗ и инвалидностью в выборе будущей профессии в разных странах мира [12; 17]. Молодые люди с ментальными проблемами, сознательно преодолевая общественное мнение, всё чаще выбирают профессию учителя и становятся в зрелой жизни успешными педагогами.

Перед будущим учителем начальной школы изначально стоят более сложные задачи, чем перед будущими учителями-предметниками. Именно в начальной школе формируются основные компоненты учебного труда школьника, поэтапно соорганизуемые в структуру самообразовательной деятельности. Она позволяет ребёнку более эффективно решать учебные и личностные проблемы на последующих этапах жизненного пути.

Разнообразные причины физических дефектов значимо влияют на становление стратегии преодоления трудностей в овладении профессией учителя. Требуется анализ механизмов, влияющих на формирование профессионализма будущих учителей с ОВЗ на всех этапах подготовки. Процесс профессионализации будущих учителей с ОВЗ имеет особую траекторию, связанную со спецификой преодоления проблем собственного заболевания. Сущностным основанием реализации такой траектории

выступает анализ и стабилизация психофизиологических показателей собственного здоровья в пределах, обеспечивающих возможность полноценно овладеть профессиональными функциями, заявленными в Профессиональном стандарте педагога. Это позволяет будущим учителям конструировать и демонстрировать всем субъектам образования проявления здорового профессионального поведения, нацеленного на гармоничное развитие личности каждого ученика класса. При этом формируемая тревожность, боязнь неудач, необходимость учитывать и противостоять возможному негативному мнению о себе как «неполноценному учителю» требуют от студента устойчивого оптимизма и активности в выборе и реализации стратегий профессиональной подготовки [10; 18].

**Методология и методы исследования.** Анализ механизмов формирования профессионализма студентов с ментальными проблемами на всех этапах подготовки предопределил применение таких методологических подходов, как:

– системный, раскрывающий многовекторную и многоуровневую сущность формирования профессионализма будущего педагога с ОВЗ, не равного сумме его отдельных компонентов, а приобретающего новое качество на каждом новом витке преобразования (В. П. Беспалько, М. А. Данилов, Т. И. Ильина, А. Г. Кузнецов и др.);

– инклюзивный подход в высшем образовании, обозначающий принципы и условия здоровьесберегающего образовательного пространства вуза (Н. Н. Баль, С. Е. Гайдукевич, Е. А. Ежжанова, И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова, F. Armstrong, M. Oliver);

– подход, связанный с обоснованием проблем профессионального развития студентов с ОВЗ (Т. Brante, А. П. Гозова, С. А. Зыков, В. З. Кантор, В. В. Мурашко, Г. Н. Пенин, Ю. А. Сафронова, Т. Тилкин, Дж. Холл и др.).

В ходе исследования использована диагностическая программа обследования

<sup>1</sup> Статистика инвалидности. – URL: <https://unstats.un.org/unsd/statcom/49th-session/documents/2018-17-Disability-R.pdf> (дата обращения: 22.03.2021). – Текст: электронный.

степени сформированности аналитической компетентности студентов с ОВЗ и инвалидностью. Она включала анкетирование студентов для выявления особенностей профессиональной идентификации, оценку смысложизненных ориентаций, экспертное оценивание будущих учителей преподавателями вуза, моделирование уровней аналитической компетентности.

Исследование проводилось в 2019–2020 учебном году. В нём приняли участие 20 будущих учителей начальных классов очной и заочной форм обучения. Из них: 16 студентов, имеющих общие заболевания, 3 студента с заболеваниями опорно-двигательного аппарата (ОДА) и 1 слабовидящая студентка.

**Результаты исследования.** Общие подходы к исследованию этапов формирования профессионализма будущего учителя начальных классов, имеющего проблемы с физическими показателями здоровья, обусловлены влиянием двух факторов: 1) осознанием им проблем современной ситуации развития детей; 2) степенью сформированности поведенческого профессионального контроля, связанного с оцениванием собственных способностей, и имеющегося здоровьесберегающего ресурса.

Окружающий современного младшего школьника предметный мир (прежде всего, ускоренная цифровизация), социальные взаимоотношения стремительно видоизменяются каждые 5 лет. Это делает внутренний мир ребёнка более неопределённым и многозначным [1]. Стремительность смены норм обыденной жизни значительно осложняет умственное и социальное развитие младших школьников, в целом удлиняя период детства и замедляя общее развитие. Вице-премьер правительства России Т. Голикова (2021) утверждает, что «... к сожалению, 36 часов, которые мы на сегодняшний день имеем, не осваивают практически 30 % наших школьников...»<sup>1</sup>. Данный факт подтверждают выводы учёных: индивидуальный путь развития каждого ребёнка в новом мире приобретает более многоплановый характер, теряет однонаправленность. Исследователи отмечают, что формирование УУД при реализации ФГОС 2-го поколения может начинаться, продолжаться и заканчиваться

в разные периоды школьной жизни ученика [15]. Таким образом, главная цель современного образования в начальной школе – всесторонний анализ учебных возможностей ребёнка и создание оптимальных условий для его готовности к собственным изменениям в ответ на изменяющийся социальный мир с усугубляющимися экологическими проблемами. Это согласуется с представлениями Н. Ф. Виноградовой о функциональной грамотности младшего школьника. Она считает, что «функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности. Ребёнок ...должен обладать готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром...; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи...; способностью строить социальные отношения...; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию...» [5].

Рассмотрим вопрос о восприятии детьми учителей с выраженной инвалидностью. В бытовых обстоятельствах, впервые встретившись с инвалидом, дети часто пытаются обойти его стороной или, наоборот, стараются детально рассмотреть видимые проявления инвалидности. Однако проведённые Л. А. Головей исследования образа желаемого учителя среди учеников первых и четвёртых классов показали, что если первоклассникам наиболее привлекателен «красивый учитель», то в четвёртом классе дети отвечают, что «учитель должен быть добрым», чтобы «он не кричал, и было не страшно понимать весь материал» и т. д. [6, с. 204–205]. Качество восприятия ребёнком учителя с инвалидностью выступает культурной проблемой семьи. Детям необходимо рассказывать, что люди бывают разные. Внешние видимые дефекты не делают людей плохими. В сети Интернет достаточно материалов о педагогах-инвалидах, которых окружающие называют не людьми с ограниченными возможностями, а учителями с «неограниченными» возможностями.

Профессионализм будущего учителя с ОВЗ и инвалидностью рассматривается нами как полисистемное образование. Его структуру составляют «био-медико-физиологические» показатели физического здоровья, а также личностно и деятельностно-обуслов-

<sup>1</sup> Голикова Т. А. Около 30 % школьников не справляются с требуемым объёмом учебной программы. – URL: <http://mel.fm> (дата обращения: 18.03.2021). – Текст: электронный.



ленные компоненты профессионализма, результативность функционирования которых определяется показателями успешности самостоятельного решения школьником своих детских проблем [9]. Обозначенные компоненты соорганизуются в индивидуально выраженные комплексы (в зависимости от специфики течения заболевания), которые становятся основанием для прогнозирования студентом:

– действий по поддержанию основных параметров своего физического и психического здоровья. Эффективность таких действий зависит от качества управления будущим учителем с ОВЗ механизмами интериоризации-экстериоризации профессиональных состояний и действий (подумал – почувствовал – сделал) в согласовании с ритмами течения болезни. Важной составляющей таких действий выступает динамика формирования позитивного эмоционального фона восприятия себя в канве собственного заболевания, влияющего на развитие представления о себе как специалисте, способного сопровождать успешную социализацию ребёнка средствами образования;

– здоровьесберегающей меры содействия школьникам в выборе ими наиболее эффективного способа решения познавательных и жизненных проблем [16]. Мера такого содействия определяется результативностью перехода внешне управляемой образовательной ситуации в ситуацию, когда выбор способа решения проблемной ситуации ученик берёт на себя.

Содержательным основанием в выборе меры содействия школьникам в формировании наиболее эффективных способов самообразования выступают:

– овладение навыком переноса своих усилий с накопления школьником информации (фактов, цифр, образцов действий, правил поведения) на освоение им способов их получения, т. е. формирование навыка анализа своих действий, их планирования, умение критически оценивать результаты;

– освоение трудовых операций по побуждению детей к постановке их собственных целей и поиску адекватных для их достижения средств [7].

Анализ способов соорганизации элементов профессионализма в устойчивую структуру позволил выделить психологический и педагогический механизмы, обеспечивающие её консолидацию:

– психологический механизм проявляется в возрастающей убеждённости будущего учителя в том, что его заболевание не будет непреодолимым «тормозом» в освоении трудовых функций и препятствием в демонстрации субъектам образования здорового профессионального поведения. Данный механизм выполняет регулирующую функцию в формировании профессионализма;

– педагогический механизм обеспечивает совершенствование качества решения задач, связанных с прогнозированием возможных затруднений детей при «опробывании» ими разных вариантов самообразовательных действий, применяя индивидуально выраженные способы согласования индуктивного и дедуктивного мышления. Решение таких задач связано с формированием у детей устойчивой установки, что «ошибаться – не страшно, главное – делать правильные выводы»<sup>1</sup>. Этот механизм обеспечивает содержательную основу формирования профессионализма.

При подготовке будущих учителей с ОВЗ и инвалидностью значимо, чтобы как можно раньше начал работать психологический механизм. Это позволяет более динамично переориентировать учебно-познавательную деятельность студента в учебно-профессиональную [3; 20; 21]. Он начинает более детально анализировать, распределять и расходовать свой здоровьесберегающий ресурс при освоении трудовых действий и развивать первичные навыки самоуправления данным процессом.

Действие педагогического механизма в овладении профессионализмом предполагает освоение базовых педагогических компетенций (аналитической, прогностической, организационной, конструктивной, коммуникативной и рефлексивной), закономерно видоизменяющихся в зависимости от специфики педагогического труда [11]. Педагогические компетенции рассматриваются нами как набор профессиональных способностей (знаний, умений), позволяющих анализировать и оценивать многообразные педагогические ситуации, принимать решения, значимые для достижения результативности профессиональной деятельности, выражающейся в качестве самообразовательной

<sup>1</sup> Симончук А. Как учился сам и преподавал другим Стивен Хокинг. – URL: <https://osvitoria.media/ru/experience> (дата обращения: 18.03.2021). – Текст: электронный.



деятельности школьников. Формирование таких компетенций выступает основанием развития трудовых функций.

Аналитическая компетентность выступает «локомотивом» развития всех педагогических компетенций, а следовательно, и овладения трудовыми функциями в целом. Её формирование обеспечивается:

– на начальном этапе подготовки (I–II курс) – качеством решения задач, связанных с рефлексией ресурсов собственного здоровья, необходимых и достаточных для овладения трудовыми функциями, а также освоением приёмов совместной деятельности в группе будущих учителей (независимо от вида и степени нарушения здоровья);

– на заключительном этапе подготовки (III–IV курс) – осмыслением факторов своей готовности содействовать результативному выбору школьником способа выхода из проблемной ситуации: анализом качества овладения основными трудовыми функциями без усугубления показателей собственного заболевания, т. е. согласованно с ритмами протекания болезни. На этом этапе важно овладение студентом рациональными методами и формами самообразования. В связи с этим особую значимость приобретает система сравнительных наблюдений за деятельностью успешных учителей, имеющих сходное заболевание, и способами профессиональной подготовки студентов с аналогичными проблемами здоровья.

Нами выделены следующие последовательные стадии формирования аналитической компетентности студента с ОВЗ, закономерно преобразующейся на каждом этапе подготовки:

– начальная стадия связана с осмыслением «преград» в освоении трудовых функций. На этом этапе осуществляется оценивание соразмерности собственных способностей к труду в области образования младших школьников и имеющихся ресурсов здоровья; формирование идеального образа «Я – будущий учитель начальных классов»;

– стадия углублённой подготовки отмечена необходимостью анализа рациональности освоения новых форм профессионального самообразования. На этом этапе происходит переосмысление идеального образа «Я – будущий учитель начальных классов» в более реалистичный вариант «Я – будущий учитель начальной школы,

умеющий справляться с проблемами собственного здоровья без ущерба для развития детей». Начинается анализ факторов, которые в наибольшей степени влияют на формирование такого образа;

– стадия индивидуализации программы профессионализации за счёт оценки соразмерности усилий по поддержке собственного физического и психического ресурса и усилий по освоению разнообразных вариантов развития самообразовательных действий детей. Происходит анализ наиболее выраженных психологических особенностей детей, на которые можно при этом опереться: «наивно-игровое отношение» к получению знаний, выраженная любознательность, высокая отзывчивость и т. д. На этом этапе осуществляется «укоренение» образа «Я – будущий эффективный профессионал, способный вывести каждого школьника на предельно возможный для него уровень развития самообразовательного действия».

Применение диагностической программы обследования степени сформированности аналитической компетентности студентов с ОВЗ и инвалидностью позволило выделить качественные характеристики достаточного, допустимого и ниже допустимого уровней.

Результаты применения диагностической программы показали, что достаточным уровнем овладели 5,3 % от общей выборки студентов. У них отмечаются проявления глубокой контрольно-регулирующей рефлексии показателей собственного здоровья. Характерен глубокий анализ тех элементов здоровья, которые могут усугубить овладение трудовыми функциями, и тех, которые могут облегчить данный процесс, т. е. способных компенсировать функцию угнетённых биологических систем. Будущие учителя овладели умением опираться на самые сильные стороны своих «био-медико-физиологических» проблем и личностных характеристик.

В результате у таких студентов усложняются актуальные и потенциальные поля рефлексии относительно возможности выполнять трудовые функции в расчёте на отдалённую перспективу. Отмечается устойчивость позитивной структуры «Я-концепции» с детализацией внутреннего образа профессиональной деятельности. Для студентов характерно увеличение количества творческого решения задач, связанных

с формированием самообразовательных действий школьников. Их креативность обусловлена возможностью находить проблемные звенья при принятии ребёнком решения о способе решения учебной задачи [14]. Высокое качество сформированности аналитической компетентности позволяют будущим педагогам самим управлять формированием профессионализма без угнетения показателей собственного здоровья.

К допустимому уровню отнесено 40,4 % студентов с ОВЗ и инвалидностью. На этом уровне у будущих учителей отмечается меньшая целостность образа «Я – будущий учитель начальной школы». Это обусловлено недостаточно выраженной системой дифференцированных представлений о способах взаимной регуляции проблем собственного здоровья и ведущих аспектов будущей профессии. Отмечается меньшая ориентированность студента на изменение модели своего поведения. Для оценивания параметров собственного профессионального поведения они редко сравнивают себя с похожими «другими», теми, которые могли бы выступить в качестве образца для сравнения. Поиск вариантов гармонизации показателей нарушенного здоровья при общении с детьми не выявлен. Студенты не отмечают, что им доставляет удовольствие общение с младшими школьниками, что они быстро находят с ними «общий язык», могут «предугадывать» причины их «плохого» настроения и т. д.

Уровню ниже достаточного соответствует 54,3 % студентов. Образ «Я – будущий учитель начальной школы» в структуре «Я – концепции» носит неадекватный характер, так как лишён черт реалистичности. Ошибочность представлений о себе провоцирует возникновение конфликтных ситуаций как в студенческой среде, так и на практике. При решении профессиональных задач такие студенты демонстрируют неуверенность при выборе способа содействия школьнику, мотивируя это отсутствием опыта работы и проблемами со здоровьем. Испытываемые ими затруднения они оценивают с точки зрения недостаточной организованности учебного процесса. В перспективе не видят себя учителями начальных классов. Выбор будущей профессии связывают с установкой, что «маленьких детей учить легко». Выражают готовность в любой момент трудовой биографии сменить профессию или «сесть

на инвалидность». Способы профессиональной подготовки часто сопровождаются манипулированием однокурсниками и преподавателями, суть которого отражается во фразе: «Помогите мне. У меня ведь всё равно ничего не получится». Несогласованность решения проблем собственного здоровья и овладения трудовыми функциями делает процесс профессионализации малоэффективным.

**Обсуждение результатов исследования.** Личностно обусловленным основанием формирования аналитической компетентности будущих учителей с ОВЗ и инвалидностью выступает, по нашему мнению, стремление к непрерывному оцениванию и согласованию сложодетерминированных рефлексивных способностей с разной степенью нарушения сенсорно-перцептивного и логического восприятия себя как будущего успешного учителя начальной школы и выраженного желания доверительного общения с младшими школьниками.

Ведущими направлениями формирования аналитической компетентности студента с ОВЗ выступают:

- мотивационно-смысловая актуализация стремления противостоять судьбе, взять её в «свои руки» и самому управлять ею. Превентивное поведение в данном случае связано с оценкой преимуществ овладения профессией, получением гарантии быть востребованным профессионалом в зрелой жизни, счастливо самореализоваться в труде, а не «сидеть нахлебником на шее родственников или государства»;

- закрепление в памяти и воспроизводство образцов профессиональных действий учителей со сходным типом заболевания;

- принятие травмирующей информации как значимой для самоизменения и корректировки способов профессиональной подготовки [2];

- усиление аффективной составляющей аналитической компетентности. Студент-инвалид должен стремиться не подавлять травмирующие переживания своего заболевания и обстоятельства профессионализации, а стараться переводить их в языковую форму. В диалоге с преподавателями, одноклассниками, психологом образовательного учреждения легче находить способы преодоления травмирующего опыта. Известно, что инвалиды, рассказывающие о

своих проблемах, пребывают в лучшем физическом состоянии, по сравнению с теми, кто умалчивает об этом [24];

– освоение методик, позволяющих сравнивать учебное поведение детей в норме развития и школьников, имеющих проблемы со здоровьем, создавать вокруг каждой категории обучающихся здоровьесберегающее пространство [4].

**Выводы.** Формирование профессионализма будущего учителя с ОВЗ и инвалидностью есть процесс согласования этапов овладения трудовыми действиями с непрерывным оцениваем и стабилизацией имеющегося здоровьесберегающего ресурса. Структура профессионализма студентов с ОВЗ и инвалидностью представлена «био-медико-физиологическими» показателями физического здоровья, а также личностно и деятельностно обусловленными компонентами профессионализма, результативность

формирования которых определяется показателями успешности самообразовательной деятельности школьников. Эффективность формирования профессионализма студентов с ОВЗ зависит от качества функционирования психологического и педагогического механизмов. Их действие связано, с одной стороны, с возрастающей убежденностью в том, что имеющееся заболевание не является непреодолимым «тормозом» в освоении трудовых функций, а с другой – с решением задач относительно прогнозирования возможных затруднений детей при «опробывании» самообразовательных действий. Доказано, что наибольшую значимость при формировании профессионализма имеет аналитическая компетентность. В зависимости от действия выделенных механизмов формирование аналитической компетентности может проявляться на достаточном, допустимом и ниже допустимого уровнях.

#### Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
3. Буслаева М. Е., Столчнева Е. А. Сопровождение процесса обучения и социальной адаптации студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в вузе // European research. 2016. № 11. С. 84–87.
4. Венгер А. Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Томск: Пеленг, 1993. 69 с.
5. Виноградова Н. Ф. Стратегическая задача повышения профессионального мастерства учителя начальной школы в свете реализации ФГОС НОО // Начальное образование. 2020. № 2. С. 4–9.
6. Головей Л. А. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 640 с.
7. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. М.: Педагогика, 1989. 278 с.
8. Егорова И. В., Османова Г. А. Состояние коммуникативной компетентности у студентов с ОВЗ // Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений. М., 2018. С. 553–555.
9. Зинченко В. П. Философское наследие. М.; СПб.: Принт, 2016. 503 с.
10. Кохан С. Т., Виноградова Н. И. Устойчивость как основа психологической безопасности студентов с ограниченными возможностями // Advances in Economics, Business and Management Research, First International Volga Region Conference on Economics, Humanities and Sports (FICEHS 19). Vladivostok, 2020. Vol. 114. Pp. 551–554.
11. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 2004. 159 с.
12. Ли С. Р. Доступность профессионального инклюзивного образования студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к образовательным ресурсам // Социогуманитарный вестник. 2017. № 1. С. 12–15.
13. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 574 с.
14. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс: Универс, 1994. 480 с.
15. Сюсюкина И. Е. Методика поэтапного формирования метапредметных умений младших школьников в оценочной деятельности // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 2. С. 103–106.
16. Титова И. Н. Формирование самообразовательной деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Томск: Том. гос. пед. ун-т, 2012. 24 с.

17. Хабибулин Д. А., Гирин К. В., Постолов Д. П. Ценностные ориентации студентов с ОВЗ обучающихся в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–3. С. 384–389.
18. Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование // Журнал исследований социальной политики. 2004. № 1. С. 115–126.
19. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. 320 с.
20. Brante T. Professional Fields and Truth Regimes: In Search of Alternative Approaches // Comparative Sociology. 2010. No. 9. Pp. 843–886.
21. Carmen Silvia da S. Sá, Wildson Luiz P. Santos. Motivation to Choose a Teaching Career and the Construction of Identities: the Role of Chemistry Teaching Researchers. URL: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422016000100104&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422016000100104&script=sci_arttext&lng=pt) (дата обращения: 14.02.2021). Текст: электронный.
22. Lewis S., Rena B., Wheeler J. J., Carter S. L. Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms. 9th Edition. Boston: Pearson. URL: <https://amzn.com/0134017560> (дата обращения: 14.02.2021). Текст: электронный.
23. Nickenig V. J., Oliveira A., Gil N., Calvo P., Stival N., Yen T., Haglund M., Staton C. To be Highly Productive in the Biomedical Sciences: a Qualitative Study of Motivation and Habits of High Performance Researchers. Текст: электронный // Management and Society. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.21171/ges.v13i34.2472> (дата обращения: 14.02.2021).
24. Solovey H., Rothmen A., Rodin J. Health Behavior // The Handbook of Social Psychology. 1998. No. 2. Pp. 633–683.

**Статья поступила в редакцию 12.03.2021; принята к публикации 30.04.2021**

#### **Библиографическое описание статьи**

Виноградова Н. И., Кокхан С. Т. Формирование профессионализма будущих учителей начальных классов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 140–149. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-140-149.

**Nina I. Vinogradova<sup>1</sup>,**

*Doctor of Psychology, Associate Professor,  
Transbaikal State University*

*(30 Alexandro-Zavodskaya st., Chita, 672037, Russia),  
e-mail: vin57@list.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0003-3547-6642>*

**Sergey T. Kohan<sup>2</sup>,**

*Candidate of Medicine, Associate Professor,  
Transbaikal State University*

*(30 Alexandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),  
e-mail: ispsmed@mail.ru,*

*<https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>*

### **Formation of Professionalism of Future Primary School Teachers with Disabilities and Disabilities**

In society stereotypes of perception of people with disabilities are changing. Analysis of the problems of professional development of young people with disabilities is becoming an important area of scientific research. Explicit and hidden causes of physical defects affect the formation of a strategy for overcoming difficulties in mastering a specialty. This process takes on a special direction in the formation of the professionalism of the primary school teacher. The study was conducted in the 2019–2020 academic year. It was attended by 20 future primary school teachers. Of these, 16 students with general diseases, 3 students with diseases of the musculoskeletal system (MSA) and 1 visually impaired student. Approaches to the study of the stages of the formation

<sup>1</sup> N. I. Vinogradova – the main author; organization and conduct of social and educational research, collection and synthesis of materials, article design.

<sup>2</sup> S. T. Kohan – systematization and analysis of the materials received, formulation of conclusions, writing and design of the article.

of professionalism of a future primary school teacher who has problems with physical indicators of health are considered from the point of view of the dominant influence of 2 factors. The first is related to the awareness of the problems of modern situations of children's development. The second – with the degree of formation of behavioral professional control when assessing their own abilities and the available health-preserving resource. The structure of professionalism is made up of "bio-medical-physiological" indicators of physical health, personality and activity-determined components of professionalism, the effectiveness, the functioning of which is determined by the indicators of the success of the student's independent solution of their problems. The psychological and pedagogical and also mechanisms providing the professionalism formation are highlighted. Analytical competence is highlighted as the leading pedagogical competence that ensures the formation of professionalism. The article highlights the qualitative characteristics of sufficient, acceptable and below the acceptable levels of formation of analytical competence, and also outlines the leading directions of its formation.

**Keywords:** professionalism formation of the future primary school teacher, "health-saving" resource of professionalization with disabilities, mechanisms for the professionalism development, self-educational actions of junior schoolchildren, development of student's analytical competence

### References

1. Ananiev, B. G. Man as a subject of knowledge. SPb: Peter, 2001. (In Rus.)
2. Andreeva, G. M. Psychology of social knowledge. M: Aspect Press, 2000. (In Rus.)
3. Buslaeva M. Ye., Stolchneva E. A. Accompanying the learning process and social adaptation of students with disabilities and students with disabilities in the university. European research, no. 11, pp. 84–87, 2016. (In Rus.)
4. Venger, A. L. Scheme of an individual examination of children of primary school age. Tomsk: Peleng, 1993. (In Rus.)
5. Vinogradova, N. F. The strategic task of improving the professional skills of an elementary school teacher in the light of the implementation of the Federal State Educational Standard of the LEO. Primary education, no. 2, pp. 4–9, 2020. (In Rus.)
6. Golovey, L. A. Development of the personality of a child from seven to eleven. Yekaterinburg: U-Factoria, 2006. (In Rus.)
7. Davydov, V. V. Scientific support of education in the light of new pedagogical thinking. M: Pedagogika, 1989. (In Rus.)
8. Zinchenko, V. P. Philosophical heritage. M; SPb: TsGI "Print", 2016. (In Rus.)
9. Egorova, I. V, Osmanova, G. A. The state of communicative competence among students with disabilities. Russia and the world: Development of civilizations. The phenomenon of the radical political movements' development, 2018: 553–555. (In Rus.)
10. Kokhan, S. N., Vinogradova, N. I. Resilience as the basis for the psychological safety of students with disabilities. Advances in Economics, Business and Management Research, vol. 114. First International Volga Region Conference on Economics, Humanities and Sports (FICEHS 19). 2020: 551–554. (In Rus.)
11. Kuzmina, N. V. Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training. M.: Higher. school., 2004. (In Rus.)
12. Lee, S. R. Accessibility of professional inclusive education of students with disabilities and students with disabilities to educational resources. Socio-Humanitarian Bulletin, no. 1, pp. 12–15, 2017. (In Rus.)
13. Rean, A. A, Kolominsky, Ya. L. Social educational psychology. SPb: Prime-EVROZNAK, 2008. (In Rus.)
14. Rogers, K. R. Look at psychotherapy. Becoming a man. M: Publishing group "Progress", "Univers", 1994. (In Rus.)
15. Syusyukina, I. Ye. Methodology of the stage-by-stage formation of metasubject skills of younger schoolchildren in appraisal activity. Scientific review. Pedagogical sciences, no. 2, pp.103–106, 2016. (In Rus.)
16. Titova, I. N. Formation of self-educational activity of schoolchildren. Cand. sci. diss. abstr. Tomsk: Vol. State Ped. Un-t, 2012. (In Rus.)
17. Khabibulin, D. A, Girin, K. V, Postolov, D. P. Value orientations of students with disabilities students in inclusive education. Problems of modern pedagogical education, no. 66–3, pp. 384–389, 2020. (In Rus.)
18. Hall, J., Tinklin, T. Disabled students and higher education. Journal of Social Policy Research, no. 1, pp. 115–126, 2004. (In Rus.)
19. Shadrikov, V. D. Professional abilities. M: University book, 2010. (In Rus.)
20. Brante, T. Professional fields and truth regimes: In search of alternative approaches. Comparative Sociology, no. 9, pp. 843–886, 2010. (In Eng.)



21. Carmen Sílvia da S. Sá and Wildson Luiz P. Santos . Motivation to choose a teaching career and the construction of identities: the role of chemistry teaching researchers. Web. 14.02.2021. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422016000100104&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422016000100104&script=sci_arttext&lng=pt). (In Eng.)

22. Lewis, S, Rena, B., Wheeler, John J. and Carter Stacy L. Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms, 9th Edition. Boston, MA: Pearson. Web. 14.02.2021. <https://amzn.com/013401756>. (In Eng.)

23. Nickenig, V. J., Oliveira, A., Gil, N., Calvo, P., Stival, N., Yen, T., Haglund, M., and Staton, C. To be highly productive in the biomedical sciences: a qualitative study of motivation and habits of high performance researchers. *Management and Society*, 13. <https://doi.org/10.21171/ges.v13i34.2472>. (In Eng.)

24. Solovey, H., Rothman, A., Rodin, J. Health behavior. *The Handbook of Social Psychology*, no. 2, pp. 633–683, 1998. (In Eng.)

***Received: March 12, 2021; accepted for publication April 30, 2021***

***Reference to the article***

Vinogradova N. I., Kokhan S. T. Formation of Professionalism of Future Primary School Teachers with Disabilities and Disabilities // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 140–149. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-140-149.

УДК 378.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-150-156

**Наталья Григорьевна Дубешко,***кандидат педагогических наук,**Барановичский государственный университет  
(225404, Беларусь, г. Барановичи, ул. Войкова, 21),**e-mail: dubeshka@mail.ru,**<https://orcid.org/0000-0001-5393-4243>*

### **Опыт интеграции и перспективы развития педагогического кластера в системе среднего специального и высшего образования обучающихся по специальности «Дошкольное образование»**

В статье анализируется актуальность и необходимость предоставления образовательных услуг на двух уровнях профессионального образования (среднего специального и I степени высшего) педагогических работников учреждений дошкольного образования в системе образования Республики Беларусь в сложившейся современной образовательной ситуации: социально-демографическая и нормативно-правовая обусловленность профессионального образования; возможности создания педагогического кластера в учреждениях среднего специального и высшего образования; тенденции интеграции учебных планов учреждений среднего специального и высшего образования; исключение дублирования в содержании и формах организации образовательного процесса в целях повышения заинтересованности в учебной деятельности студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование». Ряд факторов влияет на повышение мотивации выпускников колледжа к продолжению профессионального образования в университете: у педагогических работников с высшим образованием шире условия реализации профессиональной деятельности в учреждении дошкольного образования; предусмотрено обучение по интегрированным учебным планам в сокращённые сроки, причём стоимость обучения несколько ниже; возможность включаться в образовательный процесс дистанционно и др. Педагогический кластер обеспечивает не только преемственность в содержании образования на двух уровнях системы образования, но и обогащает педагогику высшей школы новыми формами, методами и технологиями работы со студентами в контексте реализации принципов педагогики сотрудничества.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, среднее специальное и высшее образование, профессиональное образование, педагогический кластер, интеграция учебных планов и программ, дистанционная форма обучения

**Введение.** Современной системе дошкольного образования требуются специалисты, которые владеют новейшими достижениями в области научного знания, умеют их применять на практике в профессиональной деятельности. А на рынке труда отмечается дефицит педагогических кадров, который возник не столько из-за недостатка количества выпускников учреждений среднего специального образования (далее – УССО) и учреждений высшего образования (далее – УВО), сколько по причине проблем установления соответствия занимаемой должности воспитателей дошкольного образования, связанных с изменением квалификационных требований к данной должности. В практике управления общественным дошкольным образованием наблюдается «кадровый голод»,

который вызван ограничением права занимать должность воспитателя дошкольного образования тех сотрудников, с которыми до внесения дополнений и изменений требований к уровню и направлению образования были оформлены трудовые отношения и которые теперь им не соответствуют. В данном исследовании мы предлагаем пути решения сложившегося противоречия с наименьшим ущербом для системы дошкольного образования в целом и с наилучшим результатом профессионального роста педагогических работников учреждений дошкольного образования в каждом отдельном случае.

**Методология и методы исследования.** Обоснование социально-демографической обусловленности профессионального образования представлено методами срав-

нительного анализа статистических данных в системе дошкольного образования по Республике Беларусь; нормативно-правовой обусловленности профессионального образования – методами сравнительного анализа законодательной базы Республики Беларусь.

Предпосылки создания педагогического кластера в системе среднего специального и I ступени высшего образования выявлены в 2018/2019 учебном году на эмпирическом уровне научного исследования в ходе разработки интегрированных учебных планов и учебных программ I ступени высшего образования (первый этап). Реализация их содержания (второй этап) осуществляется с 2019 по 2022 г. на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Беларусь) в дистанционной форме организации образовательного процесса обучающихся, имеющих среднее специальное образование по специальности «Дошкольное образование». По результатам исследовательской деятельности в 2022/2023 учебном году планируется обновить модель педагогического кластера в системе среднего специального и I ступени высшего образования в дистанционной форме организации образовательного процесса обучающихся по специальности «Дошкольное образование».

**Результаты исследования и их суждение.** По статистическим данным Министерства образования Республики Беларусь, в последние годы наблюдается положительная тенденция постоянного увеличения численности детей, посещающих учреждения дошкольного образования. Это свидетельствует об улучшении демографической ситуации в республике и о социальной стабильности молодых семей в целом. По информации Национального статистического комитета Республики Беларусь, характеризующей развитие национальной системы образования в динамике за ряд лет по уровню дошкольного образования, отмечено, что с 2012 по 2019 г. количество обучаемых в учреждениях дошкольного образования увеличилось на 9,7 % (2012 г. – 398,0 тыс. человек, 2018 г. – 436,6 тыс. человек)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Образование в Республике Беларусь: стат. сб. / ред. коллегия И. В. Медведева, И. С. Кангро [и др.]. – Минск: Нац. статистический комитет Респ. Беларусь, 2019. – 186 с.; Статистический ежегодник-2020: стат. сб. / ред. коллегия И. В. Медведева, И. С. Кангро, Ж. Н. Василевская [и др.]. – Минск: Нац. статистический комитет Респ. Беларусь, 2020. – 436 с.

Процент охвата детей от 1 года до 6 лет с 2012 по 2019 г. остаётся практически неизменным (колебания в пределах 10 %: от 73,5 до 83,6 %). При этом сеть учреждений дошкольного образования представлена в основном учреждениями системы Министерства образования: в количестве 3 772 (98,9 % от общего количества учреждений); а также другими организациями в количестве 30 учреждений на всю республику, из которых 50 % имеют государственную форму собственности, 50 % – частную; и 10 частных учреждений дошкольного образования, в которых родители полностью оплачивают затраты на содержание детей<sup>2</sup>.

Таким образом, социально-демографическая необходимость профессионального образования подтверждается статистическими данными, которые свидетельствуют о высокой степени востребованности общественного дошкольного образования, преимущественно государственной формы. Семья доверяет воспитание ребёнка раннего и дошкольного возраста педагогическим работникам учреждений дошкольного образования (это предъявляет высокие требования к системе среднего специального и высшего образования), обеспечивающих реализацию образовательных стандартов, которые являются основой нормативной правовой базы УССО и УВО.

Нормативно-правовая обусловленность профессионального образования выражена академическими, профессиональными и социально-личностными компетенциями, которые заложены в образовательных стандартах Республики Беларусь среднего специального<sup>3</sup> и I ступени высшего образования<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Установы дашкольнай адукацыі і педагагічныя кадры ўстановаў дашкольнай адукацыі Рэспублікі Беларусь: статыст. даведнік / В. Г. Конанова, І. Я. Трусіла. – Минск: Гал. Інф.-аналітычны цэнтр, 2019. – 204 с.

<sup>3</sup> Образовательный стандарт среднего специального образования по специальности 2-01 01 01 *Дошкольное образование*. Среднее специальное образование: постановление М-ва образования Респ. Беларусь: [15 марта 2019 г. № 24] // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2019. – № 8/34198.

<sup>4</sup> Образовательный стандарт высшего образования по специальности 1-01 01 01 *Дошкольное образование*. Высшее образование. Первая ступень: постановление Министерства образования Республики Беларусь: [30 августа 2013 г. № 88] // ОСВО 1-01 01 01-2013. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2013. – 30 с.

Они ориентируют профессорско-преподавательский состав колледжа и университета на достижение устойчивых знаний студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», в цикле общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин, обеспечивающих реализацию государственного компонента учебных планов.

Возможность профессиональной деятельности педагогических работников в учреждениях образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, ограничена квалификационными требованиями, предъявляемыми к должности воспитателя дошкольного образования в соответствии с нормативной правовой базой Республики Беларусь. В частности, выпускники УССО по профилю А «Педагогика» имеют право работать преимущественно с детьми раннего возраста, а с детьми «...в разновозрастных группах дошкольных центров развития ребёнка, группах для детей в возрасте от четырёх до семи лет, в группах интегрированного обучения и воспитания для детей в возрасте от трёх до восьми лет, в специальных группах для детей от трёх до восьми лет...» работать не могут.

Заведующий учреждением дошкольного образования, руководствуясь данным нормативным документом, при приёме на работу отдаёт предпочтение специалисту с высшим образованием по профилю А «Педагогика» (направление «Педагогика детства»), так как это соответствует квалификационным требованиям к должности воспитателя дошкольного образования для работы с детьми как раннего, так и дошкольного возраста. Данный факт служит стимулом выпускникам УССО для продолжения профессионального развития и поступления в УВО для обучения на I ступени высшего образования. С теми воспитателями дошкольного образования, которые не имеют профильного образования, трудовые отношения могут быть продолжены при условии обязательной переподготовки по профилю «Педагогика» (направление «Педагогика детства»).

Сложившаяся социально-демографическая и нормативно-правовая ситуация в сфере дошкольного образования усугубляется и другими факторами, носящими случайный, временный, частный, личностно обусловленный и другой характер. В данном

исследовании мы не задавались целью проанализировать все риски в максимальном объёме, но нами отмечены некоторые, на наш взгляд, наиболее существенные:

- временной фактор – на образование в колледже выпускник затратил 2 года, на получение высшего образования в дневной форме ему придётся затратить ещё 4 года при отсутствии возможности работать по специальности, а в заочной – 5 лет;

- материальный фактор – финансовые ресурсы, затраченные на образование, также увеличиваются пропорционально сроку обучения;

- человеческий фактор – в системе дошкольного образования работают преимущественно женщины, которые (чаще всего по семейным обстоятельствам) не желают или не имеют возможности продолжить обучение в университете после окончания колледжа;

- эпидемиологический фактор – несмотря на то, что в связи с требованиями Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в Республике Беларусь с 2019 г. были введены особые санитарно-гигиенические требования к организации образовательного процесса в учреждениях образования в условиях сложной эпидемической ситуации и COVID, в том числе и в УВО, обучение в университете расширяет диапазон контактов обучаемых и увеличивает риск возникновения вирусных заболеваний, в том числе COVID.

Учитывая перечисленные условия, повышение качества профессионального образования с наименьшим ущербом для национальной системы образования и с наилучшим результатом профессионального роста для педагогических работников возможно достичь при создании педагогического кластера [3–5; 7–9; 11] в системе среднего специального и высшего образования обучающихся по специальности «Дошкольное образование» направления образования 01 «Педагогика детства» профиля А «Педагогика» в условиях дистанционной формы получения высшего образования на основе среднего специального.

Несмотря на то, что в наше время качество заочной, а тем более дистанционной формы высшего образования нередко и небезосновательно подвергается критике [1; 2; 6; 10; 12], следует отметить, что для педагогического кластера в системе средне-

го специального и I ступени высшего образования дистанционная форма получения высшего образования приемлема по той причине, что образовательный процесс в УВО осуществляется по интегрированным планам с УССО.

Под интеграцией учебных планов и программ в данном исследовании понимается установление соответствий в учебных планах УССО и УВО перечня учебных дисциплин, количества учебных часов; исключение из содержания интегрированного учебного плана количества аудиторных часов и зачётных единиц по учебным дисциплинам УВО, содержание которых изучается студентами УССО; согласование содержания учебных программ по учебным дисциплинам УССО и УВО. Следовательно, большое значение в работе педагогического кластера имеет предварительная слаженная работа учебно-методического отдела университета, деканата факультета педагогики и психологии и кафедры дошкольного образования и технологий. Так, в 2018/2019 учебном году на первом этапе научного исследования учебно-методическим отделом Барановичского государственного университета совместно с профессорско-преподавательским составом кафедры дошкольного образования и технологий были проанализированы учебные планы и программы среднего специального образования по специальности «Дошкольное образование» в целях разработки интегрированного учебного плана и интегрированных учебных программ I ступени высшего образования.

Таким образом, предпосылками создания педагогического кластера выступают отношения сотрудничества. В процессе изучения образовательных стандартов, учебных планов и учебных программ по уровням среднего специального и высшего образования по специальности «Дошкольное образование» отметили, что создание педагогического кластера для сотрудничества УССО и УВО позволит эффективно и продуктивно организовать согласование всех нормативных правовых и учебно-методических документов, обеспечить глубокий анализ образовательного процесса на уровнях образования и исключить дублирование целей, задач, содержания учебной деятельности студентов колледжа и университета, а также существенно сократит срок получения высшего образования на основе среднего

специального (до трёх лет из пяти) и уменьшение стоимости обучения в дистанционной форме за счёт перевода части аудиторных занятий, предусмотренных учебным планом для заочной формы, в дистанционный формат (онлайн и оффлайн), стоимость которых рассчитывается по более низким тарифам, нежели стоимость аудиторных занятий.

Кроме того, абитуриенты УВО дистанционной формы получения высшего образования на основе среднего специального могут быть зачислены на бюджетную форму обучения только при условии трудовой деятельности в учреждении образования. Причём вступительные испытания предполагают форму не централизованного тестирования, а устного ответа на вступительных экзаменах по профильным дисциплинам «Педагогика» и «Психология», содержание которых выпускники колледжа освоили в процессе обучения в УССО.

Соответственно, преимущественное большинство студентов, продолжающих профессиональное образование в университете после обучения в колледже, уже работают по специальности, могут использовать полученные теоретические знания непосредственно в практической деятельности, а учебные и производственные практики выполнять на базе своего учреждения образования и текущую аттестацию проходить в форме собеседования на дифференцированном зачёте с предоставлением характеристики с места работы и выписки из трудовой книжки о стаже работы в должности воспитателя дошкольного образования не менее шести месяцев.

По окончании срока обучения, который сокращён до трёх лет для дистанционной формы, выпускники УВО получают диплом государственного образца, не отличающийся от диплома выпускника УВО дневной формы получения высшего образования, подтверждающий присвоение им квалификации «Педагог», так как получение высшего образования осуществлялось ими по тем же образовательным стандартам высшего образования Республики Беларусь, что и у студентов дневной формы, и к академическим, профессиональным и социально-личностным компетенциям предъявляются идентичные требования.

С 2019 г. осуществляется реализация учебных планов студентов УВО, обучающихся по интегрированным учебным про-



граммам в Барановичском государственном университете. Отметим, что на данном промежуточном этапе реализации их содержания (2021) главной особенностью дистанционной формы получения студентами I ступени высшего образования на основе среднего специального является значительное преобладание в учебных планах количества часов, отведённых на самостоятельную работу. Данное обстоятельство обуславливает специфику организации образовательного процесса.

Во-первых, у студентов и преподавателей складывается необычайно плотный режим аудиторной работы, в том числе в дистанционном формате в режиме онлайн- и офлайн-занятий. В целях оптимального распределения учебной аудиторной нагрузки составляется график сессий, который утверждается на учебный год. Вся нагрузка равномерно распределяется по всем видам работ студента: определяются сроки сессии в дистанционном режиме и выполнения офлайн-заданий не менее чем за неделю до начала аудиторных занятий и зачётно-экзаменационной сессии, сроки прохождения учебных и производственных практик, итоговой аттестации.

Во-вторых, эффективность данной формы получения образования в исключительной степени зависит от соответствующей организации самостоятельной работы студентов и их педагогического сопровождения в межсессионный период. На кафедре составляется график дежурства профессорско-преподавательского состава кафедры на каждый семестр учебного года, который утверждается заведующим на заседании кафедры. Он доводится до сведения студентов, которые могут самостоятельно запланировать встречу с преподавателем для получения индивидуальной помощи. В условиях информатизации образования данная задача решается ещё и путём консультирования студентов по телефону, через социальные сети, посредством использования Skype и Zoom приложений, через электронную почту, социальные сети, а также путём доступа к личному кабинету преподавателя в системе управления курсами Moodle, где студенту предлагается большой ассортимент дидактических ресурсов (презентации, видеолекции, тестовые и практические задания, вопросы для контроля знаний,

учебные фильмы, тексты лекций, планы самообразования, инструкции, ссылки на рекомендованные источники, образовательные интернет-ресурсы и др.). Здесь очень важно проводить пропедевтическую работу со студентами в самом начале обучения, на первом курсе, объясняя специфику учебной деятельности на уровне высшей школы, делая установку на самостоятельную работу как доминирующий вид учебной деятельности студента-заочника и консалтинговые услуги преподавателя.

В-третьих, качество образования в значительной степени зависит от уровня мотивации студента к получению высшего образования. Причём не формального отношения к диплому как подтверждению квалификации, а формированию комплекса профессиональных компетенций, получению новых знаний, приобретению умений и навыков, личностных качеств педагога. Данное обстоятельство требует особого мастерства преподавателя высшей школы и учёта проанализированных в данной статье факторов, обуславливающих профессиональное образование студента. При этом повышению мотивации у студентов-заочников будет способствовать организация образовательного процесса на основе комплекса доминирующих стимулов<sup>1</sup>.

**Заключение.** Полученный в процессе научного исследования опыт интеграции учебных планов и учебных программ в системе среднего специального и высшего образования в дистанционной форме организации образовательного процесса обучающихся УВО по специальности «Дошкольное образование» на основе среднего специального образования подтверждает возможность создания и реализации модели педагогического кластера, обоснование которой является следующим этапом данного исследования.

Однако уже сейчас, на промежуточном этапе научного исследования, можно сделать вывод, что предложенные пути профессионального роста педагогических работников учреждений дошкольного образования способствуют стабилизации сложившейся образовательной ситуации в национальной системе образования на современном этапе развития общества.

<sup>1</sup> Пионова Р. С. Педагогика высшей школы. – Минск, 2002. – 256 с.

**Список литературы**

1. Аверченко Л. К. Дистанционная педагогика в обучении взрослых // *Философия образования*. 2011. № 6. С. 322–329.
2. Балашова Ю. В. Особенности личностного развития студентов при дневном и дистанционном обучении // *Среднее профессиональное образование*. 2009. № 6. С. 74–75.
3. Ерофеева Н. Е., Мелекесов Г. А., Чикова И. В. Кластерный подход как основа сетевого взаимодействия образовательных организаций в системе вуз – школа // *АНИ: педагогика и психология*. 2016. № 4. С. 126–129.
4. Игошев Б. М., Давыдова Н. Н., Симонова А. А., Фоменко С. Л. Образовательный кластер как системообразующий компонент региональной модели непрерывного педагогического образования // *Педагогическое образование в России*. 2014. № 10. С. 72–77.
5. Кривых С. В., Кирпичникова А. В. Кластерный подход в профессиональном образовании. СПб.: ИНОВ, 2015. 140 с.
6. Ольнев А. С. Использование новых технологий в дистанционном обучении // *Актуальные проблемы современной науки*. 2011. № 1. С. 96.
7. Пуденко Т. И. Образовательные кластеры как модель управления развитием образования на муниципальном уровне, повышающая доступность качественных образовательных услуг // *Управление образованием: теория и практика*. 2014. № 3. С. 33–45.
8. Соколова Е. И. Термин «инновационный образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики // *Непрерывное образование: XXI век*. 2014. Вып. 2. С. 1–9.
9. Фролова М. И., Букина Л. Ю. Педагогический кластер как фактор саморазвития муниципальной образовательной системы // *Отечественная и зарубежная педагогики*. 2018. № 5. С. 8–23.
10. Чошанов М. А. Обучающие системы дистанционного образования // *Школьные технологии*. 2011. № 4. С. 81–88.
11. Широкова И. Э. Использование кластерного подхода в системе повышения квалификации педагогов в учреждениях ДПО // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2013. № 6. С. 162–166.
12. Шуваева В. В. Дистанционные технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования // *Управление персоналом*. 2005. № 3. С. 36–39.

**Статья поступила в редакцию 19.03.2021; принята к публикации 25.04.2021**

**Библиографическое описание статьи**

Дубешко Н. Г. Опыт интеграции и перспективы развития педагогического кластера в системе среднего специального и высшего образования обучающихся по специальности «Дошкольное образование» // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2021. Т. 16, № 2. С. 150–156. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-150-156.

**Natallia G. Dubeshka,**  
*Candidate of Pedagogy,*  
*Baranovichi State University*  
(21 Voikov st, Baranovichi, 225404, Belarus),  
e-mail: [dubeshka@mail.ru](mailto:dubeshka@mail.ru),  
<https://orcid.org/0000-0001-5393-4243>

**The Experience of Integration and Prospects for the Pedagogical Cluster Development in the System of Secondary Specialized and Higher Education of Students in the Specialty “Preschool Education”**

The article analyzes the relevance and necessity of providing educational services at two levels of vocational education (secondary specialized and 1<sup>st</sup> stage of higher education) of pedagogical staff of preschool education institutions in the education system of the Republic of Belarus in the current educational situation: socio-demographic and normative-legal conditionality of vocational education; possibility of creating a pedagogical cluster in institutions of secondary specialized education and institutions of higher education; curriculum integration trends; elimination of duplication in the content and forms of the educational process organization in order to increase the motivation of students' educational activities who study for the specialty “Preschool education”. A number of factors affect the increase in the motivation of college graduates to continue their professional education at the university: teachers with higher education have broader conditions for

the implementation of professional activities in a preschool education institution; training according to integrated curricula in a shorter time frame is provided, and the cost of training is slightly lower; ability to participate in the educational process remotely, etc. The pedagogical cluster ensures not only continuity in the content of education at two levels of the education system, but also enriches the pedagogy of higher education with new forms, methods and technologies of working with students in the context of implementing the principles of cooperation pedagogy.

**Keywords:** preschool education, secondary specialized and higher education, vocational education, pedagogical cluster, integration of curricula and programs, distance learning

#### **References**

1. Averchenko, L. K. Distance education in adult education // *Philosophy of Education*, no. 6, pp. 322–329, 2011. (Rus.)
2. Balashova, Yu. V. Features of personal development of students in daytime and distance learning. *Secondary professional education*, no. 6, pp. 74–75, 2009. (Rus.)
3. Erofeeva, N. E., Melekesov, G. A., Chikova, I. V. Cluster approach as the basis for network interaction of educational organizations in the university-school system. *ANI: Pedagogy and Psychology*, no. 4, pp. 126–129, 2016. (Rus.)
4. Igoshev, B. M., Davydova, N. N., Simonova, A. A., Fomenko S. L. Educational cluster as a backbone component of the regional model of lifelong pedagogical education. *Pedagogic education in Russia*, no. 10, pp. 72–77, 2014. (Rus.)
5. Krivyh, S. V., Kirpichnikova, A. V. Cluster approach in vocational education: monografiya. SPb: INOV, 2015. (Rus.)
6. Olnev, A. S. Using new technologies in distance learning. *Actual problems of modern science*, no. 1, pp. 96, 2011. (Rus.)
7. Pudenko, T. I. Educational clusters as a model for managing the education development at the municipal level, increasing the availability of quality educational services. *Education Management: Theory and Practice*, no. 3, pp. 33–45, 2014. (Rus.)
8. Sokolova, E. I. The term “educational cluster” in the conceptual field of modern pedagogy. *Life-long education: XXI century*, no. 2, pp. 1–9, 2014. (Rus.)
9. Frolova, M. I., Bukina, L. Yu. Pedagogical cluster as a factor of self-development of the municipal educational system. *Domestic and foreign pedagogy*, no. 5, pp. 8–23, 2018. (Rus.)
10. Choshanov, M. A. Distance learning systems. *School technologies*, no. 4, pp. 81–88, 2011. (Rus.)
11. Shirokova, I. E. Using the cluster approach in the system of professional development of teachers in institutions of additional vocational education. *Scholarly Notes of ZabGU*, no. 6, pp. 162–166, 2013. (Rus.)
12. Shuvaeva, V. V. Distance learning technologies in the system of additional professional education. *Staff management*, no. 3, pp. 36–39, 2005. (Rus.)

**Received: March 19, 2021; accepted for publication April 25, 2021**

#### **Reference to the article**

Dubeshka N. G. The Experience of Integration and Prospects for the Pedagogical Cluster Development in the System of Secondary Specialized and Higher Education of Students in the Specialty “Preschool Education” // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 150–156. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-150-156.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-157-165

**Елена Владимировна Зволейко**,  
доктор педагогических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),  
e-mail: ezvoлейko@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>

### Практическая подготовка студентов – специальных психологов при реализации учебных дисциплин

В статье представлен опыт распространения образовательной деятельности в форме практической подготовки на учебные дисциплины, реализуемые для студентов – специальных психологов уровня бакалавриата и магистратуры. Согласно новым требованиям, практическая подготовка студентов – специальных психологов может осуществляться как непосредственно в вузе, а также в организации, осуществляющей деятельность по профилю соответствующей образовательной программы. Практическая подготовка при реализации учебных дисциплин традиционно организуется путём проведения семинарских занятий, практикумов, где студенты осваивают отдельные виды работ, связанные с будущей профессией. Для специального психолога все виды профессиональной деятельности связаны с общением, взаимодействием с людьми, поэтому решающее значение имеет совместная продуктивная деятельность преподавателя и студентов в учебной аудитории, а также в организации, осуществляющей деятельность по профилю образовательной программы. В статье раскрыто содержание практической подготовки магистрантов – специальных психологов по дисциплинам «Технологии проектирования адаптированных образовательных программ», «Психолого-педагогическая коррекция нарушенного развития», «Психолого-педагогическое консультирование лиц с ОВЗ», содержание практической подготовки бакалавров – специальных психологов по дисциплинам «Психолого-педагогические технологии коррекционной работы», «Практикум по решению профессиональных задач в области коррекционно-педагогической деятельности», «Изучение, образование и реабилитация лиц с комплексными нарушениями в развитии».

**Ключевые слова:** специальное (дефектологическое) образование, практическая подготовка, студенты – специальные психологи, дети с ограниченными возможностями здоровья, профильная организация

**Введение.** Актуальной проблемой профессионализации студентов – специальных психологов (уровни бакалавриата и магистратуры) остаётся обеспечение высокого уровня их практической готовности к профессии, поскольку данные специалисты призваны решать задачи практического характера, уметь реализовывать, прежде всего, практическую и социальную стороны профессии. Актуальными проблемами профессиональной подготовки дефектологов являются проблемы преодоления преимущественно информационного (знаниевого) компонента профессионализации бакалавров и магистрантов, поиска форм подготовки, направленных на освоение практической стороны профессии; преодоления подхода к преподаванию дисциплин профильной подготовки как полностью автономных и необхо-

димости реализации междисциплинарного характера подготовки для освоения обучающимися целостного контекста профессии; развития субъектности специалиста, усиления личностного аспекта профессионализации, мотивационного ресурса.

В связи с этим вуз и выпускающая кафедра ведут постоянный поиск способов усиления компонента практической подготовки будущих специалистов – специальных психологов. В Забайкальском государственном университете принято «Положение о практической подготовке обучающихся, осваивающих ОПОП ВО»<sup>1</sup>, которое направлено на совершенствование образовательной

<sup>1</sup> Об утверждении положения о практической подготовке обучающихся, осваивающих ОПОП ВО. – URL: [http://zabgu.ru/files/html\\_document/pdf](http://zabgu.ru/files/html_document/pdf) (дата обращения: 01.03.2021). – Текст: электронный.

деятельности университета в плане усиления практической подготовки студентов и обязывает руководителей выпускающих кафедр обеспечить соблюдение требований утверждённого Положения. Если раньше практическая подготовка студентов проводилась в рамках учебных и производственных практик, то «Положение о практической подготовке обучающихся в Забайкальском государственном университете» впервые регламентирует распространение образовательной деятельности в форме практической подготовки на учебные дисциплины. Перед выпускающей кафедрой встала задача – выделить из учебного плана дисциплины, организация которых в наибольшей степени может отвечать требованиям практической подготовки, сможет соединить теоретические знания и практические умения в единое целое, обеспечить непрерывный процесс совместной практико-ориентированной деятельности преподавателя и студентов, а содержание будет сконструировано в логике решения профессиональных задач.

Актуальность данной статьи определяется необходимостью совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов – специальных психологов в направлении повышения его практико-ориентированности и потребностью передачи опыта такой подготовки, сложившейся на кафедре специальной психологии и коррекционной педагогики Забайкальского государственного университета. Цель статьи – раскрыть место и значение дисциплин, выбранных в качестве базовых для практической подготовки специалистов заявленного профиля, а также содержание практической подготовки бакалавров и магистрантов в рамках этих дисциплин.

**Методология и методы исследования.** Методологическую основу исследования составляют общенаучный системный подход, положения которого применимы для изучения педагогического процесса в качестве системного объекта в его развитии; проектно-целевой подход к образованию, позволяющий обеспечить организацию педагогического процесса в соответствии с

заданной целью. В исследовании использовался метод анализа нормативных документов в области высшего образования – ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03, 44.04.03 *Специальное (дефектологическое) образование (бакалавриат и магистратура)*, учебных планов. Использован метод анализа учебных и методических материалов в области содержания и организации специальной психологической помощи, научной литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ текстов, метод обобщения и систематизации педагогического опыта.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Анализ проблем развития дефектологической практики и профессиональной подготовки психологов образования и специальных психологов, проводившийся в последние годы [1; 4; 5], показал, что по-прежнему остро стоят вопросы совершенствования практической подготовки данных специалистов. Необходимо изыскать возможности усиления практико-ориентированной составляющей профессиональной подготовки, прежде всего, в рамках дисциплин, преподаваемых в учебной аудитории вуза.

Согласно указанному ранее Положению, для целей практической подготовки выбираются профильные дисциплины, реализуемые на старших курсах, причём надо выбрать дисциплины для реализации практической подготовки непосредственно в университете и на базе профильной организации. Анализ учебных планов по направлению подготовки 44.03.03, 44.04.03 *Специальное (дефектологическое) образование (уровни бакалавриата и магистратуры)* позволил выделить такие дисциплины, которые в наибольшей степени позволяют соединить теоретические знания и практические умения в единое целое.

Для практической подготовки магистрантов, обучающихся по направлению *Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»)* (очная форма обучения), выбраны следующие дисциплины (табл. 1).



**Распределение часов, отведённых на практическую подготовку магистрантов, обучающихся по направлению 44.04.03 *Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»***

<i>Дисциплина УП</i>	<i>Вид занятий</i>	<i>Аудиторные часы</i>	
		<i>по УП</i>	<i>из них: выделяемые на практическую подготовку</i>
Технологии проектирования адаптированных образовательных программ	лабораторные		
	практические	20	10
Психолого-педагогическая коррекция нарушенного развития	лабораторные		
	практические	34	24
Психолого-педагогическое консультирование лиц с ОВЗ	лабораторные		
	практические	12	8

Дисциплина «Технологии проектирования адаптированных образовательных программ» относится к обязательной части ОПОП, модуль «Проектирование и реализация АОП для обучающихся с ОВЗ». В рамках этой дисциплины магистрант должен приобрести (среди ряда других) следующие важнейшие умения:

– разрабатывать основные и дополнительные образовательные программы и их научно-методическое обеспечение;

– проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации процесса обучения, развития, воспитания обучающихся с ОВЗ;

– создавать методическое обеспечение программ психолого-педагогического сопровождения образования лиц с ОВЗ.

Дисциплина «Технологии проектирования АОП» была изначально введена в учебный план подготовки магистров и выбрана в качестве базовой для практической подготовки не случайно. В Российском образовании взят курс на развитие инклюзивного обучения лиц с ОВЗ (совместного обучения лиц с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками), поэтому все педагоги и психологи должны ориентироваться в организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях общего образования и уметь разрабатывать конкретные образовательные и коррекционно-развивающие программы для работы с детьми с ОВЗ в условиях их инклюзивного обучения. Между тем работающие педаго-

ги и психологи отмечают имеющиеся профессиональные затруднения, связанные с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ [2; 6, с. 47], а ведущие отечественные дефектологи предупреждают о наличии большого количества проблем на пути к организации инклюзивного образования (В. И. Лубовский) [8]. Поскольку эффективность совместного обучения детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками во многом зависит от специальной подготовки кадров [7], данная дисциплина приобретает важное значение для полноценной подготовки специальных психологов уровня магистратуры.

Цель дисциплины «Технологии проектирования АОП» – освоить технологию и специфику проектирования адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ. Дисциплина представлена тремя разделами: первый (Нормативно-правовые основы разработки и реализации АОП для обучающихся с ОВЗ на разных уровнях образования) и второй (Общие требования к проектированию АОП) имеют теоретический характер; третий раздел – полностью практический: студенты учатся проектировать элементы АОП, программ коррекционной работы и системы оценки результатов освоения АОП; осваивают способы адаптации содержания АОП для обучающихся с сенсорными, интеллектуальными нарушениями, с РАС и тяжёлыми множественными нарушениями в развитии.

Дисциплина «Психолого-педагогическое консультирование лиц с ОВЗ» относится к

части ОПОП, формируемой участниками образовательных отношений и призвана формировать следующие важнейшие умения:

- разрабатывать и применять эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные технологии в профессиональной деятельности для индивидуализации процесса обучения, развития, воспитания обучающихся с ОВЗ;

- выстраивать взаимодействие всех участников образовательных отношений – обучающихся, их родителей, педагогов и специалистов;

- осуществлять консультирование и адресное психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, членов их семей по вопросам развития, семейного воспитания и социальной адаптации;

- осуществлять консультирование педагогов и специалистов по вопросам образования и воспитания детей с ОВЗ;

- реализовывать просветительские программы, способствующие формированию в обществе здорового образа жизни и толерантного отношения к лицам с ОВЗ.

Консультирование относится к основным видам деятельности психолога, поэтому важно научить будущего специалиста основным формам и методам психолого-педагогического консультирования. Дисциплина определена нами в качестве базовой для практической подготовки ещё и потому, что любой вид профессиональной деятельности психолога сопряжён с общением, ведущим качеством психолога является коммуникативная компетентность. Формирование навыков общения и умения слушать более успешно происходит в групповом взаимодействии с использованием большого количества упражнений и ролевых игр [3].

Дисциплина «*Психолого-педагогическое консультирование лиц с ОВЗ*» состоит из двух разделов: первый – преимущественно теоретический: студенты получают знания о видах психологического консультирования и его этапах; второй полностью отвечает требованиям практической подготовки. В рамках темы «Разнообразие подходов и технологий в процессе психологического консультирования» студенты не только узнают, но и осваивают методики релаксации, визуализации, системных расстановок, поведенческие техники. Изучая тему «Применение арт-терапевтических технологий в процессе психологического консультирова-

ния», студенты осваивают техники изо-терапии, мандала-терапии, нейрографики, сказкотерапии. Тема «Групповое консультирование лиц с ОВЗ» включает проведение ролевых игр, где моделируется групповая работа, работа групп поддержки. Заключительная тема – «Работа с психотравмой» – включает теорию психологической травмы, а также отработку стратегии взаимодействия с травмированным клиентом в индивидуальном психологическом консультировании.

Дисциплина «*Психолого-педагогическая коррекция нарушенного развития*» относится к части ОПОП, формируемой участниками образовательных отношений, и направлена на формирование следующих умений:

- проектировать и реализовывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, программы преодоления трудностей в обучении;

- разрабатывать и применять эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные технологии в профессиональной деятельности для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с ОВЗ;

- реализовывать программы профилактики и коррекции нарушений развития, образования, психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации лиц с ОВЗ в учреждениях образования, социальной защиты и здравоохранения.

Психолого-педагогическая коррекция также относится к основным, помимо диагностики и консультирования, видам профессиональной деятельности психолога [11], поэтому данная дисциплина выбрана в качестве базовой для практической подготовки магистрантов. Для успешного осуществления психологической помощи психологу-практику необходима совокупность знаний о способах и средствах проведения психологической коррекции, т. е. овладение многообразными психокоррекционными технологиями [9]. Соединить теоретические знания и практические умения в единое целое можно только при непосредственной работе с детьми.

Дисциплина состоит из четырёх разделов, первый из которых имеет целью раскрыть теоретические и методологические аспекты проблемы психологической коррекции детей и подростков с отклонениями в развитии. Все остальные направлены на изучение теоретических основ и практическую отработку методов и технологий психологи-

ческой коррекции применительно к основным группам детей с ОВЗ – с психическим недоразвитием, с повреждённым, искажённым, дефицитарным типами психического развития. Все лекционные и семинарские занятия проводятся на базе Психологического центра «Девять сил», работающего при некоммерческом фонде содействия детям и подросткам с проблемами в развитии и гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации «Психолог» (г. Чита)<sup>1</sup>. Учреждение функционирует как диагностический, медицинский, социально-реабилитационный центр, в котором работают терапевты, психологи, логопеды, привлекаются специалисты других направлений.

Центр имеет хорошую материальную базу, в нём оборудованы учебно-игровая и сенсорная комнаты, в которых проводятся развивающие, коррекционные, логопедические занятия (в разных – групповых и индивидуальных формах). В помещениях Центра функционируют творческие мастерские и шахматный клуб. Сотрудники Центра работают также со взрослыми (в основном с родителями детей с ОВЗ), для этих целей оборудован кабинет поведенческого терапевта, спортивно-досуговый центр для занятий музыкой, танцами, йогой, элементами циркового искусства.

Магистранты под руководством сотрудников Центра участвуют в проведении коррекционно-развивающих занятий разных видов и типов с детьми с ОВЗ, в проведении праздников и развлечений для детей и их родителей. В Центре осуществляется постоянное тесное взаимодействие студентов с действующими сотрудниками Центра, взаимовыгодный обмен ресурсами, в результате чего магистранты имеют возможность осваивать традиционные и новейшие технологии в области психологической коррекции в реальной работе с конкретными детьми с ОВЗ (разных возрастов и уровней развития).

На базе Центра магистранты выполняют дипломные проекты, отрабатывая в непосредственной работе с детьми новые эффективные технологии психокоррекционной работы – канис-терапию (занятия с участием собак-терапевтов), электрофизиологический метод – Tomatis-терапию и пр.

Для практической подготовки бакалавров, обучающихся по направлению *Специальное (дефектологическое) образование* (профиль «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии») (очная форма обучения), выбраны следующие дисциплины (табл. 2).

Таблица 2

**Распределение часов, отведённых на практическую подготовку бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии»**

Дисциплина УП	Вид занятий	Аудиторные часы	
		по УП	из них: выделяемые на практическую подготовку
Психолого-педагогические технологии коррекционной работы	лабораторные		
	практические	40	18
Практикум по решению профессиональных задач в области коррекционно-педагогической деятельности	лабораторные	18	18
	практические		
Изучение, образование и реабилитация лиц с комплексными нарушениями в развитии	лабораторные		
	практические	16	16

Дисциплина «Психолого-педагогические технологии коррекционной работы» относится к обязательной части ОПОП, направлена на формирование следующих основных умений:

– выстраивать взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений в ходе реализации образовательных программ;

– реализовывать программы коррекции нарушений развития, образования, психолого-педагогической реабилитации и соци-

<sup>1</sup> Психологический центр «Девять сил». – URL: <https://9sil-chita.ru> (дата обращения: 01.03.2021). – Текст: электронный.

альной адаптации лиц с ОВЗ в учреждениях образования, социальной защиты и здравоохранения;

- планировать свою деятельность, выбирать и использовать методическое и техническое обеспечение образовательных или реабилитационных программ;

- организовать коррекционно-развивающую образовательную среду, отвечающую особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ, требованиям безопасности и охраны здоровья обучающихся.

Дисциплина включает четыре раздела. При изучении первых двух студенты получают знания об основных видах и формах психокоррекционной работы с детьми раннего, дошкольного, школьного возрастов (в рамках проблем раннего развития, готовности к школе, школьной дезадаптации, нарушений поведения и личностного развития), с семьёй (психокоррекция детско-родительских отношений). Обучение по третьему разделу – «Специальные методы психокоррекционной работы для лиц с ОВЗ» – происходит на базе Психологического центра «Девять сил»: студенты наблюдают за деятельностью специалистов центра, сами включаются в работу. В работе с детьми студенты осваивают методы психокоррекции для лиц с нарушением интеллекта (методика М. Монтессори), для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (кондуктивная терапия, суставная гимнастика, эрготерапия руки, виды массажа и пр.), для детей с РАС (холдинг-терапия, зоо-, канис-терапия). Также студенты знакомятся с общими методами работы с детьми разных нозологий – песко-, глино-, музыкотерапия, библиотерапия, проводят занятия в сенсорной комнате. Студенты на практических занятиях постигают основы современных методов психокоррекционной работы – баббат-терапия, методы АВА, МАК, электрофизиологических методов – Tomatis-терапия, БАК (биоакустическая коррекция) и пр.

Дисциплина «Практикум по решению профессиональных задач в области коррекционно-педагогической деятельности» относится к части ОПОП, формируемой участниками образовательных отношений, и направлена на формирование тех же основных компетенций, что и предыдущая дисциплина. Цель дисциплины – познакомить с алгоритмами решения профессиональных задач разных типов. Содержание дисциплины

составляет комплекс задач, решение которых лежит в области междисциплинарного знания, ведущая технология – проблемное обучение. Необходимо отметить, что типологизация задач условна, поскольку ситуации, встречающиеся в практике работы психолога, неповторимы, каждый случай – уникален, и не существует готовых вариантов решений.

По М. И. Махмутову, сущность проблемного обучения – создание цепи проблемных ситуаций и управление деятельностью обучающегося по самостоятельному решению учебных задач [10]. Существуют различные способы создания проблемных ситуаций и, соответственно, различные типы задач. Это подведение обучающихся к противоречию с требованием самим найти решение, столкновение обучающихся с противоречием при решении задачи, изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос, предложение рассмотреть явление с различных позиций, побуждение обучающихся делать сравнения, сопоставления различных фактов, теорий, строить гипотезы, делать обобщения, выводы. Актуальной является постановка таких проблемных ситуаций, при решении которых нет однозначного ответа и у самого педагога.

Приведём пример задачи на поиск применения полученного знания в новой ситуации. *Лена О., 8 лет. Ученица 2-го класса. Учитель сообщила, что девочка имеет стойкие ошибки на письме. Из беседы с мамой выяснилось, что у дочери отмечалась задержка развития речи, первые слова появились к трём годам, а фраза – к пяти годам. Имеются трудности в произношении ряда звуков: ш, ж, л, р. Анализ письменных работ показал наличие замен и смешений этих букв, особенно при письме под диктовку, слабее – при переписывании текста. Затруднены фонематический анализ и синтез слов. Интеллект – в границах возрастной нормы.* Требуется ответить на вопросы: Какой тип дизонтогенеза описан? Консультация какого специалиста обязательна? Какие специалисты могут быть подключены дополнительно? Каков прогноз развития ситуации?

Пример задачи на выбор правильного решения. *Таня М., 13 лет. Обратилась мама по поводу трудностей общения дочери со сверстниками. У девочки часто меняется настроение при общении с друзьями.*



Такие колебания настроения наблюдаются и дома. Интеллектуальное развитие в норме. Успеваемость в школе хорошая, но успешность выполнения задания зависит от настроения. При обследовании отмечается истощаемость психических процессов, повышенная утомляемость. Внимание неустойчиво, концентрация снижена. Память ослаблена. Самооценка занижена. Жалобы на вегетативные нарушения (нарушения сна, быстрая утомляемость). Требуется выбрать вариант ответа и доказать его правильность: В чём причина особенностей поведения у девочки? (Акцентуация характера? Подростковый кризис? Астенический синдром?) Какие могут быть рекомендации? (Общее оздоровление, оптимальный режим учёбы, отдыха, занятия спортом? Психологическая коррекция? Консультация психиатра?)

Другой тип задачи, где имеется начало проблемной ситуации, но нет её окончания (задача на моделирование субъект-субъектных отношений). *Учитель вызывает ученика, имеющего заикание, к доске рассказать наизусть стихотворение. Мальчик начинает заикаться, волнуется, сбивается. В классе поднимается смех.* Требуется смоделировать возможные реакции участников, варианты разрешения педагогической ситуации и определить оптимальные способы её решения со стороны педагога.

Решение профессиональных задач позволяет актуализировать междисциплинарные знания в процессе ответа, позволяет моделировать субъект-субъектные отношения в учебной аудитории, тем самым помогает выстраивать связи между теоретическими знаниями и практической их реализацией.

Дисциплина «Изучение, образование и реабилитация лиц с комплексными нарушениями в развитии» относится к обязательной части ОПОП и направлена на формирование умений:

- осуществлять профессиональную деятельность на основе специальных научных знаний;

- видеть актуальные проблемы профессиональной деятельности, определять пути их решения и анализировать полученные результаты;

- планировать свою деятельность, выбирая и используя адекватное методическое обеспечение и техническое оборудование для реализации образовательных или реабилитационных программ;

- организовать коррекционно-развивающую образовательную среду, отвечающую особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ, требованиям безопасности и охраны здоровья обучающихся;

- проводить психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ.

В подготовке специальных психологов особое внимание должно быть уделено формированию умений работать с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии – самой сложной категорией детей с ОВЗ. Дети с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии (ТМНР) – это дети, у которых имеются врождённые или приобретённые в раннем возрасте сочетания нарушений различных функций организма из-за органического поражения центральной нервной системы, заболеваний обмена веществ в организме, генетических аномалий и т. д. [12]. Выявляется значительная неоднородность группы детей с ТМНР по количеству, характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии, специфики их сочетания. Ребёнок с ТМНР – это чаще всего ребёнок с тяжёлой формой детского церебрального паралича, осложнённой соматическими, сенсорными, интеллектуальными и речевыми нарушениями, или ребёнок с расстройством аутистического спектра, осложнённым нарушениями речевого и интеллектуального развития.

Несмотря на почти полное отсутствие адресной подготовки специалистов для работы с этой группой детей, «накоплен определённый опыт их индивидуального и даже группового сопровождения, который показывает значительное улучшение их состояния при условии не только внимательного отношения к их особенностям, но и при обязательном уважении к их чувствам, понимать которые – надо научиться»<sup>1</sup>.

Опыт работы с самой сложной категорией детей с ОВЗ – с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии – студенты приобретают в Психологическом центре «Девять сил», специалисты которого оказывают посильную помощь таким детям и их семьям. Студенты обучают

<sup>1</sup> Развивающий уход за детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: информационно-методический сборник / под ред. А. Л. Битовой. – М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. – 118 с.



ся методам развивающего ухода за детьми, осуществляют персонифицированный и непрерывный процесс сопровождения развития детей с ТМНР.

**Заключение.** Практическая подготовка студентов – специальных психологов (бакалавров и магистрантов) может осуществляться непосредственно в вузе, на аудиторных занятиях, а также в организации, осуществляющей деятельность по профилю соответствующей образовательной программы. Практическая подготовка при реализации учебных дисциплин традиционно

организуется путём проведения семинаров, практикумов, где бакалавры и магистранты осваивают отдельные виды работ, связанные с будущей профессией. Для специального психолога все виды профессиональной деятельности связаны с общением, взаимодействием с людьми, поэтому решающее значение для практической подготовки имеет совместная продуктивная деятельность преподавателя и студентов в учебной аудитории, а также в организации, осуществляющей деятельность по профилю образовательной программы.

#### **Список литературы**

1. Берлина С. А. Практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки педагогов-психологов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. М.: МПГУ, 1999. 18 с.
2. Доказательная база по инклюзивному образованию / под общ. ред. Е. Мень. М.: Центр проблем аутизма. С. 46. URL: [http://docs.autismchallenge.ru/Inclusion\\_Evidence\\_Base.pdf](http://docs.autismchallenge.ru/Inclusion_Evidence_Base.pdf) (дата обращения: 05.03.2021). Текст: электронный.
3. Ефименко Ю. А. Развитие навыков общения и умения слушать у будущих психологов-консультантов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 4. С. 342–345.
4. Зволейко Е. В. Тенденции, проблемы и перспективы развития дефектологической науки и практики в Российской Федерации // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2018. № 2. С. 22–28.
5. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под ред. Н. Н. Малофеева. М.: ИКП РАО, 2019. 120 с.
6. Кузьмичева Т. В. Интегративный подход к подготовке педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М.: ИКП РАО, 2020. 245 с.
7. Кутепова Е. Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы конференции. М.: МГППУ, 2011. С. 218–220.
8. Лубовский В. И. Система обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии // Дефектология как базис инклюзии: материалы конференции. СПб.: Смольный институт РАО, 2016. С. 7–10.
9. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2004. 220 с.
10. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
11. Филиппова А. Э. Основные принципы психокоррекционной работы. Текст: электронный // Психология, социология и педагогика. 2016. № 12. URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/12/7472> (дата обращения: 05.02.2021).
12. Фомина Л. К. Психолого-педагогическая характеристика детей со сложным нарушением развития // Проблемы и перспективы развития образования: материалы конференции. Пермь: Меркурий, 2014. С. 191–193.

**Статья поступила в редакцию 15.03.2021; принята к публикации 18.04.2021**

#### **Библиографическое описание статьи**

Зволейко Е. В. Практическая подготовка студентов – специальных психологов при реализации учебных дисциплин // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 157–165. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-157-165.

**Elena V. Zvoleyko,**

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,*

*Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),*

*e-mail: ezvoleyko@mail.ru,*

*https://orcid.org/0000-0002-5325-8035*

### **Practical Training of Students-Special Psychologists in the Implementation of Academic Disciplines**

The article presents the experience of extending educational activities in the form of practical training to academic disciplines implemented for students of special psychologists at the bachelor's and master's levels. According to the new requirements, practical training of students-special psychologists can be carried out both directly at the university and in the organization that carries out activities in the profile of the corresponding educational program. Practical training in the academic disciplines' implementation is traditionally organized through seminars, workshops, where students master certain types of work related to their future profession. For a special psychologist, all types of professional activities are associated with communication, interaction with people, so the joint productive activity of the teacher and students in the classroom, as well as in the organization that carries out activities in the profile of the educational program, is crucial. The article reveals the content of undergraduates-special psychologists' practical training in the disciplines "Technologies for designing adapted educational programs", "Psychological and pedagogical correction of impaired development", "Psychological and pedagogical counseling of persons with disabilities", the content of practical training of bachelors – special psychologists in the disciplines "Psychological and pedagogical technologies of correctional work", "A workshop on solving professional problems in the field of correctional and pedagogical activity", "Study, education and rehabilitation of persons with complex developmental disabilities".

**Keywords:** special (defectological) education, practical training, students-special psychologists, children with disabilities, profile organization

#### **References**

1. Berlina, S. A. Practice-oriented technologies of professional training of teachers-psychologists. Cand. sci. diss. abstr. M, MPGU, 1999. (In Rus.)
2. The evidence base for inclusive education / editors E. Men'. M, Center of autism problems. Web. 05.03.2021. <http://www.docs.autismchallenge.ru>. (In Rus.)
3. Efimenko, Yu. A. Development of communication skills and listening skills in future psychologists-consultants. ANI: pedagogyandpsychology, no. 4, pp. 342–345, 2016. (In Rus.)
4. Zvoleyko, E. V. Tendencies, Problems and Prospects for the Development of Defectology Science and Practice in the Russian Federation. Scholarly Notes of Transbaikal State University, no. 2, pp. 22–28, 2018. (In Rus.)
5. Malofeev, N. N. Concept for the development of education of students with disabilities and disabilities until 2030 / editors N. N. Malofeeva. M: IKPRAO, 2019. (In Rus.)
6. Kuzmicheva, T. V. An integrative approach to the training of teachers and psychologists to work with primary school children with ZPR in the course of inclusive education. Dr. sci. diss. M: IKPRAO, 2020. (In Rus.)
7. Kutepova, E. N. On the issue of training specialists for the inclusive practice implementation in the education system. Inclusive education: methodology, practice, technologies. Proceedings of the Conference. M: MGPPU, 2011: 12–18. (In Rus.)
8. Lubovsky, V. I. System of teaching children with disabilities in the conditions of inclusion. Defectology as the basis of inclusion. Proceedings of the Conference. Sankt-Peterburg, 2016: 7–10. (In Rus.)
9. Mamaychuk, I. I. Psychological assistance to children with developmental problems. SPb: Rech, 2004. (In Rus.)
10. Makhmutov, M. I. Problem-based learning: basic questions of theory. M: Pedagogika, 1975. (In Rus.)
11. Filippova, A. E. Basic principles of psycho-correction work. Psychology, sociology and pedagogy. Web: 10.03.2021. <http://www.psychology.snauka.ru/2016/12/7472>. pdf. (In Rus.)
12. Fomina, L. K. Psychological and pedagogical characteristics of children with complex developmental disorders. Problems and prospects of education development. Sat mater. conf. Perm: Merkurij, 2014: 191–193. (In Rus.)

**Received: March 15, 2021; accepted for publication April 18, 2021**

#### **Reference to the article**

Zvoleyko E. V. Practical Training of Students-Special Psychologists in the Implementation of Academic Disciplines // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 157–165. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-157-165.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-166-175

**Евгений Александрович Плетнев,**

адъюнкт,

Дальневосточный юридический институт МВД России

(680070, Россия, г. Хабаровск, пер. Трубный, 17),

e-mail: [pletnev.zhenka@mail.ru](mailto:pletnev.zhenka@mail.ru),<https://orcid.org/0000-0001-7089-1484>

### Исследовательские умения в профессиональном становлении курсантов образовательных организаций МВД России

Вместе с развитием общества происходит рост преступности. Достижения науки и техники находят своё применение не только в созидательных, но и в деструктивных, преступных целях, существенно усложняя труд сотрудников правоохранительных органов. Чтобы эффективно противостоять преступности, необходимо обратить внимание на процесс подготовки курсантов – будущих правоохранителей. В качестве одного из важнейших аспектов подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности автор выделяет формирование исследовательских умений. В статье на основе анализа литературы по проблематике исследовательской деятельности студентов высших учебных заведений выявлены предпосылки к формированию исследовательских умений у курсантов. Описаны этапы освоения обучающимися исследовательской деятельности, а также барьеры, которые препятствуют такому освоению. Конкретизированы проявления творчества и исследовательской деятельности, которые необходимы даже в условиях системы МВД с доминированием субординации и императивных методов взаимодействия. Сделан вывод, что предстоящая профессиональная деятельность курсантов включает исследовательскую составляющую.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, исследовательские умения, исследовательские компетенции, познавательная активность, поисковая активность, этапы освоения исследовательской деятельности

**Введение.** В условиях процессов глобализации, информатизации общества, развития передовых технологий и небывалой скорости накопления человечеством новых знаний перед сотрудниками органов внутренних дел возникают всё новые вызовы. Динамичное развитие общества сопровождается ростом преступности. Совершенствуются орудия, средства, способы совершения преступлений. Также наблюдается тенденция постоянного роста «интеллектуальной преступности» (экономической, информационной и т. п.). Соответственно, возрастает сложность уголовных дел. Снижается эффективность методов, успешно применяемых ранее. Сотрудникам правоохранительных органов (в частности, следственных отделов и отделов уголовного розыска) приходится самостоятельно адаптироваться к постоянно меняющейся ситуации.

В таких условиях возрастает роль образовательных организаций МВД России, которые занимаются непосредственной подготовкой будущих сотрудников правоохранительных органов к профессиональной деятельности.

В наши дни «требования к выпускникам вузов МВД России стали гораздо обширнее, разнообразнее и сложнее, и это не может не приниматься во внимание в рамках определения стратегии и основных параметров развития системы образования в ведомственных вузах...» [17, с. 290]. В данной связи актуализируется необходимость поиска новых направлений подготовки курсантов, которые будут способствовать повышению эффективности их будущей профессиональной деятельности. В качестве одного из таких направлений можно выделить формирование исследовательских умений у курсантов в образовательном процессе вузов МВД.

Цель исследования – определить необходимость формирования исследовательских умений курсантов образовательных организаций МВД России и разработать их компонентный состав.

В соответствии с целью исследования необходимо решить ряд задач:

– конкретизировать юридические и фактические предпосылки к формированию исследовательских умений и освоению исследовательской деятельности курсантами образовательных организаций МВД России;

– охарактеризовать исследовательскую деятельность и связанные с ней виды творческой активности молодых людей;

– определить этапы освоения обучающимися исследовательской деятельности;

– выявить компоненты исследовательских умений в будущей профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций МВД России.

**Методология и методы исследования.** В качестве методологической основы исследования выступает системный подход к рассмотрению процесса подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности, в частности – процессов освоения исследовательской деятельности и формирования исследовательских умений. Системный подход заключается в рассмотрении указанных процессов как полноценных педагогических систем, включающих ряд взаимосвязанных компонентов (студент, преподаватель, педагогические условия, факторы, влияющие на соответствующие процессы, и т. д.), которые в свою очередь тоже могут являться сложными системами, а также этапов, которые проходит рассматриваемая система в своём развитии (познавательная активность, учебно-исследовательская деятельность и т. д.).

Для решения задач исследования применялись следующие методы: анализ литературы (при конкретизации предпосылок освоения исследовательской деятельности курсантами, характеристике видов творческой активности); дедукция (извлечение частных признаков из общих понятий при характеристике познавательной, поисковой активности, исследовательской деятельности); индукция (на основании совокупности проявлений компонентов исследовательских умений, зафиксированных в юридических источниках, делается вывод о нормативном закреплении необходимости формирования исследовательских умений курсантов); классификация (при разграничении этапов освоения обучающимися исследовательской деятельности); обобщение (при формулировке общих выводов статьи).

Теоретическую базу исследования составляют работы по вопросам учебно-ис-

следовательской деятельности курсантов (Н. И. Мусина [10], Г. И. Железовская, О. А. Валеева [4]), психологии обучающихся (А. Н. Поддьяков [12], В. С. Ротенберг [14], В. И. Слободчиков [15]), творческой активности молодых людей (Л. М. Акиф [1], И. С. Депутат, А. Н. Нехорошкова, Я. В. Кэрзуш [2], Н. Г. Мокшина [9], А. В. Наумченко [11]).

Новизна исследования заключается в постановке проблемы о важности формирования исследовательских умений у курсантов образовательных организаций МВД России, а также в определении компонентного состава соответствующих умений.

Практическая значимость исследования: установлено, что будущая профессиональная деятельность курсантов МВД России предопределяет необходимость владеть определёнными исследовательскими умениями. Такой результат может лечь в основу переосмысления процесса подготовки курсантов к профессиональной деятельности, рассмотрения возможностей внедрения в этот процесс методов исследовательского обучения и смещения акцента с традиционной передачи готовых знаний на формирование исследовательских умений.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В научном сообществе не сложилось единого мнения относительно трактовки понятия «исследовательские умения», несмотря на ряд исследований по данному вопросу [3; 5; 7; 13; 16; 18]. Анализ указанного понятия – это обширная тема, заслуживающая отдельного рассмотрения. Далее в данной статье исследовательские умения рассматриваются как личностные образования, направленные на осуществление исследовательской деятельности и обеспечивающие эффективность такой деятельности (умения анализировать, обобщать, делать выводы, применять научные методы познания и т. п.).

В образовательных организациях МВД России будущие следователи обучаются по специальности 40.05.01 *Правовое обеспечение национальной безопасности*. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по указанной специальности отмечаются такие требования к результатам освоения программы специалитета, как «способность работать с различными информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хране-



ния, поиска, систематизации, обработки и передачи информации; способность юридически правильно квалифицировать факты, события и обстоятельства»<sup>1</sup>.

Приведённые требования указывают на обязательное наличие исследовательских компетенций в профессиональной деятельности сотрудников следственных органов. Эти компетенции проявляются, прежде всего, в разностороннем использовании больших объёмов информации. В частности, работа следователя включает обнаружение, сбор, фиксацию, изъятие, интерпретацию, систематизацию разнообразной информации, формирование и проверку версий (гипотез) и т. п. Каждое уголовное дело – это своего рода исследование, которое требует наличия соответствующих умений.

В пункте 5.4 указанного стандарта также присутствует прямое указание на то, что научно-исследовательская деятельность является одним из видов профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники. В указанном пункте перечислен ряд компетенций, которые должны быть сформированы у курсантов в течение обучения и которыми должны обладать не только курсанты, но и те, кто осуществляет научно-исследовательскую деятельность. К таким компетенциям относятся «способность анализировать правоприменительную и правоохранительную практику, научную информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования; способность применять методы проведения прикладных научных исследований, анализа и обработки их результатов; способность обобщать и формулировать выводы по теме исследования»<sup>2</sup>.

О важности подготовки курсантов образовательных организаций МВД России к научно-исследовательской деятельности также говорят представители научного сообщества. Например, Н. И. Мусина пишет: «Подготовка будущих офицеров к научно-исследовательской деятельности – одна из основополагающих задач современного профессионального образования, определяемых действующими ФГОС» [10, с. 33].

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)»: приказ Министерства образования и науки РФ: [от 19 декабря 2016 г. № 1614]. – URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 12.01.2019). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Там же.

В Уставе Дальневосточного юридического института МВД России закреплены следующие формулировки некоторых основных целей деятельности института: п. 29.3 «Сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества», п. 29.4 «Развитие науки посредством научных исследований и творческой деятельности постоянного состава и переменного состава Института»<sup>3</sup>. Эти цели обозначены не случайно, ведь исследовательская деятельность способствует не только приобретению новых знаний, но и выработке исследовательских умений, которые потребуются будущим сотрудникам правоохранительных органов как в профессиональной деятельности, так и в обыденной жизни.

Таким образом, нормативные правовые акты, регулирующие образовательную деятельность вузов МВД России, указывают на необходимость освоения курсантами исследовательских умений в процессе обучения.

Ряд учёных относит исследовательскую деятельность к видам творческой активности [11]. Анализ педагогической литературы показывает, что имеются три понятия, которые можно отнести к видам творческой активности молодых людей: «познавательная активность», «поисковая активность» и «исследовательская деятельность». Указанные понятия активно используются при рассмотрении развития учащихся и студентов, причём не только как результат образовательной деятельности. Близость смыслов этих понятий и отсутствие в публикациях чёткого разграничения между ними определяют необходимость выполнения их анализа.

Известны разные точки зрения на сущность рассматриваемых понятий. В частности, познавательная активность, с одной стороны, рассматривается как определённый вид деятельности человека [8; 9], с другой – как проявление качеств его личности [1; 6].

Так, М. М. Мехдизаде определяет познавательную активность как «форму проявления активного отношения школьника к учебе, т. е. такую его деятельность, когда ученик добровольно тратит все свои силы и способности, в пределах установленного

<sup>3</sup> Устав ФГКОУ ВО «Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации». – URL: [https://двюи.мвд.рф/Institut/Uchreditelnye\\_dokumenty](https://двюи.мвд.рф/Institut/Uchreditelnye_dokumenty) (дата обращения: 21.05.2020). – Текст: электронный.



времени с чувством большой ответственности, и интенсивно выполняет учебные задания» [8, с. 52]. Н. Г. Мокшина рассматривает познавательную активность как вид учебной деятельности, структурные элементы которой (формулировка задачи, контроль, самоконтроль, коррекция и т. п.) обладают определённой степенью независимости [9]. Именно благодаря этому становится возможным представлять и исследовать структуру познавательной активности ученика или студента.

Э. А. Красновский определяет познавательную активность как «проявление всех сторон личности обучающегося: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения» [6, с. 55]. Л. М. Акиф трактует познавательную активность как «интеллектуально-эмоциональную склонность к процессу познания, стремление учащихся к учебе» [1, с. 197].

На основе результатов анализа различных исследований можно выделить характерные признаки феномена «познавательная активность»:

1) самостоятельность в постановке цели познавательной активности, в конкретизации конечного результата, который нужно получить;

2) целенаправленность познавательной активности – стремление к достижению поставленной цели (например, овладение новыми знаниями);

3) свобода реализации своей познавательной активности – добровольная трата собственных энергетических, интеллектуальных и других ресурсов, необходимых для процесса познания;

4) самостоятельность в деятельности субъекта познавательной активности, означающая не только и не столько участие в образовательном процессе, сколько собственную инициативу, направленную на приобретение новых знаний;

5) неориентированность познавательной активности, которая не ограничивается рамками конкретной ситуации (например, учебного занятия) или конкретного объекта. Как правило, познавательная активность человека направлена на то, что сейчас привлекло его внимание и вызвало интерес. Она характеризует стойкую внутреннюю установку личности на познание нового, на расширение своего горизонта.

Исследователи часто не различают познавательную и поисковую активности [12]. В литературе поисковая активность рассматривается в качестве одного из главных компонентов человеческого поведения, который определяет устойчивость человека к внешним воздействиям [14]. Ряд учёных отмечает, что поисковая активность характеризует мотивационный компонент доминирующей потребности и выступает в качестве основной структурной составляющей поведенческого реагирования [2]. В. С. Ротенберг определяет поисковую активность как поведение, направленное на изменение ситуации или отношения к ней в условиях неопределённости будущего результата [19].

Поисковая активность является естественной реакцией на ситуацию неопределённости: «В процессе поведенческого реагирования индивидум находится в условиях некоторой неопределённости до тех пор, пока в ходе поисковой деятельности не выявит соответствующие закономерности внешней среды» [2]. Такая активность обычно проявляется как движущая сила человеческого саморазвития.

В случае отсутствия жёсткой детерминации субъект использует большую часть своих способностей, включая умение формировать вероятностные оценки. Способности к вероятностному прогнозированию развиваются в условиях постоянно изменяющейся среды. Вместе с ними повышается адаптивность. Поисковая активность обусловлена наличием ситуации неопределённости, поскольку при стопроцентной вероятности результата отпадает необходимость поиска [Там же].

Таким образом, поисковая активность, обладая признаками, присущими познавательной активности, содержит ряд следующих ключевых отличий:

– она реализуется в ситуации неопределённости, когда конечный результат и возможности его достижения неочевидны;

– выступает как естественная поведенческая реакция человека, в результате которой не только разрешается конкретная затруднительная ситуация, но и осваиваются новые знания, вырабатываются новые умения, формируется новый опыт;

– нередко позволяет выявить неизвестные закономерности, а также найти путь решения имеющейся проблемы.

Отметим, что познавательная активность, по мнению Н. Г. Мокшиной, имеет свойство постепенно переходить в поисковую деятельность (в поисковую активность) [9].

Исследовательская деятельность включает элементы как познавательной, так и поисковой активности. Однако, в отличие от поисковой, ситуации неопределённости в рамках исследовательской деятельности не возникают случайным образом. Субъект исследовательской деятельности осознанно и целенаправленно анализирует сложившуюся ситуацию. В ходе этого анализа исследователь определяет проблему, которую нужно разрешить, и чаще всего обнаруживает, что столкнулся с той или иной неопределённостью.

Важной характеристикой исследовательской деятельности является научность. Это означает, что для осуществления такой деятельности необходимо владеть соответствующей методологией, применять научные методы познания и соблюдать критерии научности знания. Исследовательская деятельность отличается и в результативном аспекте. Результатом полноценной исследовательской деятельности является новое знание и/или новые умения.

Таким образом, исследовательская деятельность представляется наиболее богатым видом творческой активности. Такая деятельность включает как внутриличностные процессы (стремление к знаниям, личностная заинтересованность, целеустремленность и т. п.), так и внешние проявления (поведенческий аспект). Отметим, что исследовательские умения можно считать принципиально важными новообразованиями молодых людей. Такие новообразования формируются при развитии личности по направлению: «познавательная активность → поисковая активность → исследовательская деятельность». В свою очередь, именно указанное развитие обеспечивает становление этих новообразований [15].

Научно-исследовательская деятельность – это деятельность, направленная на формирование объективно нового знания. В контексте обучения данная деятельность рассматривается скорее не как средство добывания новых знаний, но как цель учебного процесса. Следует отметить, что полноценной научно-исследовательской деятельности предшествуют два последовательных этапа, которые характеризуют степень включённости обучающихся в исследование.

Первым этапом является учебно-исследовательская деятельность, которая определяется как строго регламентированная, сопровождаемая постоянной поддержкой преподавателя и контролируемая им деятельность по поиску, обработке, интерпретации информации, входящая в состав учебного процесса и направленная на освоение обучающимися новых знаний и умений. В этой деятельности доминирует учебная составляющая. Именно она определяет цель деятельности, задаёт строгую определённость содержания, направление его освоения, методы осуществления деятельности, критерии оценки, плотную опеку со стороны преподавателя и т. п.

Учебно-исследовательская деятельность тесно связана с познавательной активностью. Несмотря на то, что такая деятельность подразумевает ярко выраженное преподавательское начало, учебно-исследовательская деятельность не исключает, а, наоборот, включает в себя элементы самостоятельности, инициативы обучающихся в познании, поиске источников и, в целом, в реализации основной составляющей учебного исследования. Познавательная активность является необходимым условием осуществления учебно-исследовательской деятельности. По мере того как познавательная активность включает в себя элементы исследования, она преобразуется в учебно-исследовательскую деятельность.

Как отмечалось ранее, познавательная активность связана с поисковой активностью. Когда в процессе учебно-исследовательской деятельности обучающийся сталкивается с неопределённостью, необходимостью поиска, запускаются механизмы поисковой активности. Последняя характеризуется как поведенческая реакция человека на ситуацию неопределённости [2; 14; 19]. Наличие неопределённости является общим признаком (одним из ключевых признаков) поисковой активности и исследовательской деятельности, что говорит о близости данных понятий. Поисковую активность можно выделить в качестве промежуточного звена между учебно-исследовательской и исследовательско-учебной деятельностью. В исследовательско-учебной деятельности поисковая активность приобретает целенаправленный характер и определённую методологическую базу. При этом поисковая активность преобразуется в исследовательско-учебную деятельность.

Второй этап – исследовательско-учебная деятельность, которая характеризуется как самостоятельная деятельность, направленная на формирование у обучающегося новых знаний и умений, метапредметных компетенций и новых предметных знаний. В исследовательско-учебной деятельности, в отличие от учебно-исследовательской, задающая роль смещается в сторону исследовательской составляющей. Это обуславливает особенности исследовательско-учебной деятельности, которые проявляются в том, что исследование проводится в широких межпредметных рамках и сопровождается научным руководителем. Например, в образовательных организациях МВД России исследование проводит курсант, но рамки задаёт учебная дисциплина.

Поскольку учебно-исследовательская деятельность выступает первым этапом в становлении исследователя и далеко не каждый курсант успешно преодолевает его, то естественно, что данная деятельность преобладает в учебном процессе образовательных организаций МВД России. Это происходит также в силу распространённости в указанных организациях традиционного подхода к содержанию образования, который мало способствует развитию самостоятельности в обучении. Однако сказанное не умаляет важности учебно-исследовательской деятельности в достижении целей обучения. Так, Г. И. Железовская и О. А. Валеева отмечают: «Мы позиционируем учебно-исследовательскую деятельность как одну из многочисленных форм организации обучения, которая может быть использована для решения конкретных учебно-воспитательных задач, связанных с формированием компетенций, в основе которых лежат знания и умения анализа, обобщения, адекватной оценки, исследование явлений, событий, процессов и т. п.» [4, с. 29]. Таким образом, в практике образовательных организаций МВД России важными аспектами подготовки будущих сотрудников следственных подразделений МВД России являются учебно-исследовательская и исследовательско-учебная деятельность.

Третий этап, достижению которого предшествуют два описанных ранее, – это научно-исследовательская деятельность. Такая деятельность характеризуется как творческий процесс, направленный на выработку новых знаний. Исследовательская деятель-

ность не ограничивается рамками учебной составляющей, в ней преобладает научный характер. Под последним подразумевается, что знания, полученные в такой деятельности, соответствуют критериям научности и выступают в качестве объективно новых знаний. Обучающийся, достигший рассматриваемого этапа, становится самостоятельным исследователем и избавляется от чётких внешних границ. Научное исследование – это свободный поиск. Исследователь сам выбирает направление движения и сам его осуществляет.

Анализ форм творческой активности и этапов освоения обучающимися исследовательской деятельности способствует выявлению следующей последовательности поступательного развития обучающихся от познания к исследованию: познавательная активность → учебно-познавательная активность → поисковая активность → учебно-исследовательская деятельность → исследовательско-учебная деятельность → научно-исследовательская деятельность.

Выявленная последовательность говорит о сложности рассматриваемого явления и о необходимости специальной подготовки педагогических кадров перед реализацией исследовательских методов в обучении. В настоящее время большая часть попыток внедрения в образовательный процесс исследовательских методов наталкивается на ряд трудностей, в том числе на неготовность обучающихся к самостоятельному развитию, познанию (не говоря уже об исследовании). Любые попытки «с наскака» поставить учебно-исследовательскую деятельность разбиваются о несформированность поисковой активности. Здесь речь идёт уже даже не о степени готовности обучающихся, а о неготовности преподавателей к реализации исследовательских методов в педагогической деятельности и об отсутствии умений создать условия, необходимые для развития у студентов исследовательских умений. Бессистемность в обучении исследованию, отсутствие понимания механизмов обучения через исследование препятствуют повышению эффективности педагогического процесса в образовательных организациях МВД России.

Познавательная активность, которая является основой для движения обучающегося в направлении исследовательской деятельности, базируется на потребности

студента в саморазвитии (в частности – в познании). В дальнейшем она может перерасти в потребность в исследовательской деятельности. Это осуществимо при условии системного подхода к развитию у студентов соответствующей потребности.

Рассматривая необходимость исследовательской деятельности для курсантов МВД России, следует обратиться к их будущей профессии. Два основных направления, по которым обучаются курсанты вузов МВД, – это следствие и уголовный розыск. Профессия следователя подразумевает расследование уголовных дел: планирование (выдвижение следственных версий, гипотез, их обоснование, анализ, сравнение; составление плана расследования в соответствии со сложившейся ситуацией и имеющейся информацией), поиск возможных источников информации, имеющей значение по уголовному делу (материальных носителей, лиц, обладающих информацией, баз данных, в которых может храниться нужная информация), проведение следственных действий (осмотр, обыск, допрос, следственный эксперимент), сбор и юридическое оформление доказательственной базы (обобщение собранных данных, их систематизация и формулирование выводов) и т. п. Специфика работы уголовного розыска во многом схожа с трудом следователей (в части поиска и обработки информации). В частности, сотрудники уголовного розыска проводят оперативно-розыскные мероприятия с целью выявления лиц, причастных к совершению преступления, такие как опрос (личная беседа с лицом, при которой выявляется и фиксируется информация, имеющая значение для расследования), наблюдение, оперативный эксперимент (схожи с аналогичными методами познания при проведении исследования) и т. д.

Работа в следственном отделе, как и в отделе уголовного розыска, связана с обработкой огромных массивов информации, с постоянным трудом в условиях неопределённости, с самостоятельным определением направления деятельности и методов её осуществления. То есть оба рассмотренных вида будущей профессиональной деятельности курсантов включают как теоретические, так и экспериментальные компоненты исследовательской деятельности.

Отметим, что деятельность сотрудников следственных органов и уголовного розыска

плотно связана с деятельностью экспертов различных областей (эксперты-криминалисты, судебно-медицинские эксперты, эксперты-технологи и т. д.). При расследовании уголовных дел практически всегда существует необходимость проведения различного рода экспертиз. В совокупности деятельность по раскрытию и расследованию уголовных дел можно интерпретировать как одно большое исследование, где следователи и оперативники – главные исследователи.

**Заключение.** На основе анализа литературы по вопросам освоения обучающимися исследовательской деятельности обоснована идея о том, что исследовательские умения являются одним из важнейших компонентов профессионального становления будущих сотрудников правоохранительных органов. Обнаружен ряд предпосылок к освоению курсантами исследовательской деятельности, а именно: компетенции (согласно ФГОС по следственной специальности), обязательные к формированию в процессе обучения, содержащие исследовательские умения (анализ, обобщение, работа со значительными объёмами информации, применение научных методов познания и т. п.); цели образовательной деятельности (на примере устава Дальневосточного юридического института МВД России) вузов МВД России (развитие науки, сохранение и приумножение научных ценностей); проблемы, отмеченные в научной литературе и связанные с несоответствием содержания подготовки курсантов в стенах вузов МВД России и фактическими требованиями к их будущей профессиональной деятельности.

Исследовательская деятельность – это один из видов творческой активности молодых людей (наряду с познавательной и поисковой активностью), наиболее богатый в содержательном отношении. В процессе освоения обучающимися исследовательской деятельности существует следующая последовательность этапов: познавательная активность → учебно-познавательная активность → поисковая активность → учебно-исследовательская деятельность → исследовательско-учебная деятельность → научно-исследовательская деятельность. Понимание и учёт данной последовательности могут способствовать более эффективному распределению нагрузки на обучающихся при освоении исследовательской деятельности в соответствии с достигнутым этапом.



Компоненты исследовательской деятельности генетически присущи будущей профессиональной деятельности курсантов образовательных организаций МВД России: постоянное нахождение в ситуации неопределенности при раскрытии и расследовании уголовных дел, проведение следственных действий (допрос, осмотр, следственный эксперимент и т. д.), оперативно-розыскных мероприятий (опрос, наблюдение, оперативный эксперимент и т. п.), обработка больших объёмов информации (анализ, оценка, обобщение...).

Все вышесказанное говорит о необходимости формирования исследовательской составляющей деятельности курсантов в образовательном процессе вузов МВД России. Дальнейшие исследования в данном направлении позволят сформировать диагностические средства определения этапа освоения обучающимися исследовательской деятельности, а также выявить педагогические условия активизации исследовательской деятельности курсантов образовательных организаций МВД России.

#### **Список литературы**

1. Акиф Л. М. Проблема формирования познавательной активности учащихся в современной психолого-педагогической литературе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С.197–202.
2. Депутат И. С., Нехорошкова А. Н., Кэрзуш Я. В. Психофизиологическая характеристика поисковой активности (краткий обзор) // Журнал медико-биологических исследований. 2014. № 3. С. 27–34.
3. Елагина В. С. Формирование исследовательских умений у курсантов военного вуза // Концепт. 2018. № 7. С. 478–490.
4. Железовская Г. И., Валеева О. А. Организация учебно-исследовательской деятельности курсантов военного вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 2. С. 28–30.
5. Качнев В. И. Формирование у студентов исследовательских навыков // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 79–80.
6. Красновский Э. А. Показатели в образовании // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 5. С. 53–57.
7. Лубинская Т. Н. Исследовательские умения и навыки как базовые компоненты профессионального становления личности // Вестник Вятского государственного университета. 2009. № 2. С. 99–101.
8. Мехдизаде М. М. Пути совершенствования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах. Баку: Маариф, 1982. 381 с.
9. Мокшина Н. Г. Критерии сформированности познавательной активности студентов. URL: <http://www.egru.ru/lib/elib/Data/Content/128253462955625000/Default.aspx> (дата обращения: 10.02.2021). Текст: электронный.
10. Мусина Н. И. Формирование научно-исследовательского потенциала курсантов МВД РФ в условиях реализации новых ФГОС // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2015. № 3. С. 33–37.
11. Наумченко А. В. Развитие творческой активности учащихся через исследовательскую и проектную деятельность // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 19. С. 129–133.
12. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Национальное образование, 2016. 304 с.
13. Проценко А. И. Развитие исследовательских умений студентов средствами ИКТ // Концепт. 2020. № 3. С. 57–68.
14. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 193 с.
15. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.
16. Трошева Г. А. Формирование исследовательских умений у студентов: анализ отечественного и зарубежного опыта // Вестник Вятского государственного университета. 2009. № 3. С. 41–48.
17. Туравец Н. Р., Филимонов Р. Н. Современные требования к профессионально-управленческой компетенции сотрудника полиции // Общество и право. 2013. № 2. С. 290–295.
18. Хивинцева Л. В. Формирование исследовательских умений у студентов гуманитарных колледжей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Уфа, 2004. 262 с.
19. Rotenberg V. S. Search Activity Concept: Relationship Between Behavior, Health and Brain Functions // *Activitas Nervosa Superior*. 1979. No. 21. P. 105–115.

**Статья поступила в редакцию 25.03.2021; принята к публикации 20.04.2021**

#### **Библиографическое описание статьи**

Плетнев Е. А. Исследовательские умения в профессиональном становлении курсантов образовательных организаций МВД России // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 166–175. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-166-175.



**Evgeniy A. Pletnev,**  
Postgraduate,  
Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs  
(17 side Trubniy St., Khabarovsk, 680070, Russia),  
e-mail: pletnev.zhenka@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-7089-1484>

## **Research Skills in the Professional Formation of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia**

Along with the development of society, comes the development of crime. Advances in science and technology are used not only for constructive purposes, but also for destructive, criminal ones, making the work of law enforcement officers much more difficult. In order to effectively confront the crime that keeps pace with the times, attention must be paid to the process of training cadets – future law enforcement officers. As one of the most important aspects of preparing cadets for future professional activity the author highlights the formation of research skills. Based on the analysis of the literature on the research activities of students of higher educational institutions, the prerequisites for the formation of research skills among cadets are revealed. The stages of mastering of research activities by students are described, as well as barriers that hinder such mastery. The manifestations of creativity and research activities are specified, which are necessary even in the conditions of the Ministry of Internal Affairs system with the dominance of subordination and imperative methods of interaction. As a result of the research, it was concluded that the future professional activity of cadets inevitably includes a research component.

**Keywords:** research activity, research skills, research competence, cognitive activity, search activity, stages of mastering the research activity

### **References**

1. Akif, L. M. The problem of the formation of cognitive activity of students in modern psychological and pedagogical literature. *Bulletin of the TSPU*, no. 5, pp. 197–202, 2012. (In Rus.)
2. Deputat, I. S., Nekhoroshkova, A. N., Kereush, Ya. V. Psycho-physiological characteristics of search activity (brief overview). *Journal of Biomedical Research*, no. 3, pp. 27–34, 2014. (In Rus.)
3. Elagina, V. S. Formation of research skills among cadets of a military university. *Concept*, no. 7, pp. 478–490, 2018. (In Rus.)
4. Zhelezovskaya, G. I., Valeeva, O. A. Organization of educational and research activities of cadets of a military university. *ANI: Pedagogy and Psychology*, no. 2, pp. 28–30, 2017. (In Rus.)
5. Kachnev, V. I. Formation of students' research skills. *Higher education today*, no. 5, pp. 79–80, 2008. (In Rus.)
6. Krasnovsky, E. A. Indicators in education [Text]. *Standards and monitoring in education*, no. 5, pp. 53–57, 2002. (In Rus.)
7. Lubinskaya, T. N. Research skills and abilities as the basic components of the professional development of the personality. *VyatSU Bulletin*, no. 2, pp. 99–101, 2009. (In Rus.)
8. Mehdizade, M. M. *Ways to improve the educational process in secondary schools*. Baku: Maarif, 1982. (In Rus.)
9. Mokshina, N. G. Criteria for the formation of students' cognitive activity. Psychological and pedagogical support of the educational process: theory and practice. Web. 10.02.2021. <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253462955625000/Default.aspx> (In Rus.)
10. Musina, N. I. Formation of the research potential of cadets of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the context of the implementation of the new FSES. *Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia*, no. 3, pp. 33–37, 2015. (In Rus.)
11. Naumchenko, A. V. Development of creative activity of students through research and project activities. *Teaching and education: methods and practice*, no. 19, pp. 129–133, 2015. (In Rus.)
12. Podyakov, A. N. *Exploratory behavior: cognition strategies, help, counteraction, conflict*. Moscow: National Education, 2016. (In Rus.)
13. Protsenko, A. I. Development of students' research skills by means of ICT. *Concept*, no. 3, pp. 57–68, 2020. (In Rus.)
14. Rotenberg, V. S., Arshavsky, V. V. *Search activity and adaptation*. Moscow: Nauka, 1984. (In Rus.)
15. Slobodchikov, V. I. *Essays on the Psychology of Education*. 2nd edition revised and enlarged. Birobidzhan: Publishing house BGPI, 2005. (In Rus.)

16. Trosheva, G. A. Formation of research skills among students: analysis of domestic and foreign experience. Bulletin of VyatSU, no. 3. pp. 41–48, 2009. (In Rus.)
17. Turavets, N. R., Filimonov, R. N. Modern requirements for the professional and managerial competence of a police officer. Society and Law, no. 2, pp. 290–295, 2013. (In Rus.)
18. Khivintseva, L. V. Formation of research skills among students of humanitarian colleges. Cand. sci. diss. Ufa, 2004. (In Rus.)
19. Rotenberg, V.S. Search Activity Concept: Relationship Between Behavior, Health and Brain Functions. *Activitas Nervosa Superior*, no. 21, pp. 105–115, 1979. (In Engl.)

***Received: March 25, 2021; accepted for publication April 20, 2021***

***Reference to the article***

Pletnev E. A. Research Skills in the Professional Formation of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 166–175. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-166-175.

УДК 159.953.5:378.147:378.048

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-176-182

**Наталья Александровна Тонких<sup>1</sup>,**

*кандидат медицинских наук, доцент,*

*Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького;*

*Институт неотложной и восстановительной хирургии им. В. К. Гусака*

*(83003, г. Донецк, пр. Ильича, 16),*

*e-mail: [natachet@list.ru](mailto:natachet@list.ru),*

*<https://orcid.org/0000-0001-7471-1866>*

**Анна Валериевна Дубовая<sup>2</sup>,**

*доктор медицинских наук, доцент,*

*Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького*

*(83003, г. Донецк, пр. Ильича, 16)*

*e-mail: [dubovaya\\_anna@mail.ru](mailto:dubovaya_anna@mail.ru),*

*<https://orcid.org/0000-0002-7999-8656>*

**Надежда Алексеевна Усенко<sup>3</sup>,**

*ассистент,*

*Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького*

*(83003, г. Донецк, пр. Ильича, 16),*

*e-mail: [usenkonadia@mail.ru](mailto:usenkonadia@mail.ru),*

*<https://orcid.org/0000-0001-6729-3248>*

**Елена Александровна Куркурина<sup>4</sup>,**

*врач высшей категории,*

*Центральная городская клиническая больница № 20*

*(83016, г. Донецк, ул. Артёма, 185),*

*e-mail: [kkurkurin@inbox.ru](mailto:kkurkurin@inbox.ru),*

*<https://orcid.org/0000-0002-2488-183X>*

## **Оригинальные приёмы запоминания информации как способ повышения эффективности практической подготовки врачей-интернов**

В статье представлен опыт кафедры педиатрии № 3 Государственной образовательной организации высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького» в использовании оригинальных приёмов запоминания информации в обучении врачей-интернов всех специальностей. С целью оптимизации этого процесса пересмотрен и обновлён ряд педагогических принципов: наглядности, доступности, прочности полученных учащимися знаний. Так, в освоении профессии врача одним из самых сложных элементов познания является запоминание доз препаратов, умение применить их на практике. Мозг человека с трудом запоминает числовые сведения до тех пор, пока они не преобразуются в понятные мозгу зрительные образы. Предпринята попытка подачи сложного для запоминания материала в увлекательной стихотворной форме, а также использована методика образной номинации с привлечением образно-логического мышления врачей-интернов путём развития эмоционально окрашенных ассоциативных связей. Приведён сравнительный анализ эффективности методов обучения с использованием стандартного методического изложения материала и новой методикой, сочетающей приёмы мнемотехники и образной номинации. Внедрение указанных методик в учебный процесс позволило улучшить эффективность запоминания материала на 31,8 % и в дальнейшем сохранить полученные знания для использования в практике спустя длительное время.

**Ключевые слова:** методы обучения, память, мнемотехника, методика образной номинации, образование

<sup>1</sup> Н. А. Тонких – основной автор, является организатором исследования, осуществляла систематизацию полученных данных, оформление статьи.

<sup>2</sup> А. В. Дубовая осуществляла координацию исследования, формулирование выводов и обобщение итогов реализации коллективного проекта.

<sup>3</sup> Н. А. Усенко собирала и анализировала материал исследования.

<sup>4</sup> Е. А. Куркурина собирала и анализировала материал исследования.

**Введение.** Образование является одной из важнейших социальных категорий, которая передаёт знания жизненного опыта от учителя к ученику. Врач любой специальности должен детально знать принципы оказания неотложной помощи больному или пострадавшему, основанные на современных международных доктринах и консенсусах, стандартах, клинических протоколах и алгоритмах лечения, уметь использовать общие лечебные приёмы для сохранения здоровья и жизни, несмотря на всю сложность и чрезвычайность ситуации [4, с. 173]. Традиционные методы преподавания являются базой для передачи знаний слушателям, нетрадиционные представляют интерес в связи с возможностью дополнительной активизации обучающихся, развития их индивидуальных способностей, эрудиции и интеллекта, диалога между преподавателем и студентом.

Когнитивная (познавательная) метафора – это особый приём ассоциативного мышления, играющий значительную роль в научном познании. Эмоционально окрашенная информация усваивается лучше и полнее, что доказано психологами. Как показал анализ медицинской терминологии, наибольшее количество терминов с эмоциональной окраской существует в травматологии и ортопедии, офтальмологии и общей хирургии [10].

Существует также целая система специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования ассоциаций (связей). Эта система называется мнемотехникой. Она повышает обучаемость человека любым дисциплинам, улучшает процесс запоминания, оптимизирует внимание и способность к повышению концентрации [1, с. 106; 3; 6]. На современном этапе развития научных представлений о памяти важны работы зарубежных исследователей, в которых освещались возможности мнемотехнических приёмов для современного образования [12–14]. По данным О. Эренберга [11], при механическом запоминании в памяти через один час остаётся только 40 % материала, а ещё через несколько часов – всего 20 %, а в случае осмысленного запоминания 40 %

материала сохраняется в памяти даже через 30 дней. Продуктивность смысловой памяти в 25 раз выше механической.

**Цель исследования:** оценить эффективность усвоения материала обучения и степень сохранения полученных знаний у врачей-интернов с помощью использования в обучении методики образной номинации и мнемотехнических приёмов.

**Методология и методы исследования.** Проведён сравнительный анализ эффективности методов обучения с использованием стандартного методического изложения материала и новой методикой, сочетающей приёмы мнемотехники и образной номинации. 64 врача-интерна различных специальностей (терапевты, педиатры, семейные врачи), которые принимали участие в практическом занятии «Острая и хроническая сердечно-сосудистая недостаточность у детей», методом случайного отбора были разделены на две однородные группы. В основной группе (32 чел. – 50,0 %) использовали методику образной номинации и мнемотехнических приёмов, в контрольной (32 чел. – 50,0 %) – стандартное методическое изложение материала.

Методика использования образной номинации включала привлечение образно-логического мышления врачей-интернов путём развития эмоционально окрашенных ассоциативных связей. Такая информация запоминается на психофизиологическом уровне. Это связано с тем, что эмоции влияют на общий уровень активации мозга, от которого зависит эффективность процесса воспроизведения следа памяти [2, с. 107].

Так, при гликозидной интоксикации наблюдаются диспептические, психоневрологические расстройства, глазные симптомы, зрительные галлюцинации с окрашиванием всех предметов в жёлтый и зелёный цвета. Для запоминания данной симптоматики особый интерес представляет «палитра Ван Гога». Известно, что в последние годы жизни Ван Гог явно предпочитал жёлто-зелёный колорит в своих работах, самыми известными среди которых является серия из 11 картин с подсолнухами (рис. 1).



**Рис. 1.** Ваза с пятнадцатью подсолнухами. Арль, август 1888. Холст, масло, 93×73. Национальная галерея. Лондон (<https://kulturologia.ru/blogs/141017/36319/>)

**Fig. 1.** Vase with fifteen sunflowers. Arles, August 1888. Canvas, oil, 93x73. National Gallery. London

Достоверно не известно, что является истинной причиной повышенного интереса художника к подсолнухам, но Пол Вольф, учёный Калифорнийского университета, предметом научных исследований которого является зависимость творчества от состояния здоровья, первым высказал мнение о том, что возрастающая интенсивность жёлтого цвета на картинах Ван Гога связана с его болезнью, точнее, с приёмом дигиталиса, которым его лечили [7].

Также при гликозидной интоксикации характерные изменения происходят и на электрокардиограмме (ЭКГ): сегмент ST принимает косое направление, образуя выпуклость вниз, переходя примерно под прямым углом в восходящую ветвь зубца Т (рис. 2).



**Рис. 2.** ЭКГ при передозировке сердечными гликозидами (<http://vnmed3.kharkiv.ua>)

**Fig. 2.** Electrocardiogram in case of overdose of cardiac glycosides

Существует сравнение такого сегмента ST с «усами Сальвадора Дали» (рис. 3).



**Рис. 3.** Усы Сальвадора Дали (<https://afmen.online/usyi-salvadora-dali.html>)

**Fig. 3.** Salvador Dalí's Moustache

Доказано, что в освоении профессии врача одним из самых сложных элементов познания является запоминание доз препаратов, умение применить их на практике. Мозг человека с трудом запоминает числовые сведения до тех пор, пока они не преобразуются в понятные мозгу зрительные образы. Сотрудниками кафедры педиатрии № 3 ГОУ ВПО ДОННМУ им. М. Горького ещё в 2010 г. была предпринята попытка подачи сложного для запоминания материала в увлекательной стихотворной форме. С этой целью в процессе преподавания были использованы следующие мнемотехнические приёмы: образование ассоциации, приём кодирования по созвучию [5].

Мы продолжили это направление и предложили обучающимся запомнить некоторые правила оказания неотложной помощи через рифмованную форму.

Например,

У ребёнка так внезапно  
Появилось чувство страха,  
Частое сердцебиение  
И головокружение.  
Мы проводим ЭКГ.  
Есть диагноз – СВТ<sup>1</sup>!  
Неотложку начинаем,  
Vagus пробы применяем.  
Если видим “no effect”,  
Назначаем АТФ<sup>2</sup>:  
Болюсное введение  
И без разведения!

У ребёнка, кто до года,  
Не забудь ты про пять вдохов!

<sup>1</sup> СВТ – суправентрикулярная тахикардия.

<sup>2</sup> АТФ – аденозинтрифосфат.



А потом уже давай  
 На грудь нажимаем.  
 На передней грудной клетке,  
 Между средней-нижней третью,  
 Сто компрессий совершай  
 За минуту. Не зевай!

Критерием эффективности повышения практической подготовки врачей-интернов являлась степень сохранения усвоенного навыка на следующий день и через 30 суток после проведённого занятия. Полученные результаты обрабатывали с помощью методов описательной статистики (расчёт среднего арифметического значения показателя).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Через одни сутки клинико-инструментальные признаки гликозидной интоксикации и правила оказания неотложной помощи верно определили 97,8 % врачей-интернов основной и 92,4 % контрольной группы ( $p > 0,05$ ), что не имело достоверных различий. Через 30 суток правильные ответы дали 94,2 % слушателей основной и 62,4 % контрольной группы, что было на 31,8 % ( $p < 0,05$ ) ниже исходного уровня.

Имеются прямые физиологические данные, свидетельствующие о том, что восприятие любого стимула, воздействующего на органы чувств, всегда связано с процессами памяти. Установлено, что сенсорная информация, поступающая в мозг, проходит через ряд его отделов. Одним из таких промежуточных отделов на пути движения нервного импульса является гиппокамп, работа которого связана с процессами памяти [8, с. 35–36].

Подача материала с помощью мнемотехники интересна для обучающихся за

счёт возможности фантазировать, работать с разными типами информации с помощью образов, затрачивая меньшее количество времени на процесс обучения. Так, Л. Д. Царьковой [9, с. 512] были реализованы крупные проекты по обучению с помощью таких технологий специалистов разных сфер деятельности, в частности, обучение медицинской лексике на английском языке 300 врачей скорой помощи в Казани перед чемпионатом мира по футболу. Таким образом, понимание внутренних логических связей, сознательное вовлечение как можно большего количества органов чувств в процесс обучения, ассоциация образов и использование рифмованной методики приводит к тому, что осмысленное запоминание намного продуктивнее. Деятельность педагога может способствовать активизации зрительной памяти учащихся, стимулировать развитие творческих способностей и, как следствие, повысить уверенность обучающихся в своих возможностях и уровень их индивидуального развития.

**Выводы.** Достижение важнейших стратегических целей развития образования невозможно без навыков эффективного усвоения информации. Применение в обучении врачей-интернов методик образной номинации и мнемотехнических приёмов позволило на 31,8 % повысить эффективность усвоения материала. Считаем, что использование этих методов можно отнести к здоровьесберегающим технологиям, так как они способствуют накоплению в памяти большего количества точной информации, экономии времени при запоминании, длительному сохранению сведений в памяти, тренировке мышления, быстрому ориентированию в любой нестандартной ситуации.

#### Список литературы

1. Бура Л. В. Теоретические основы применения методов и приёмов мнемотехники в современном образовании // Гуманитарные науки. 2018. № 4. С. 106–113.
2. Данилова Н. Н. Психофизиология. М.: МГУ, 2004. 367 с.
3. Динов Е. Н. Возможности использования аббревиации как приёма мнемотехники в учебной деятельности. Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN519.pdf> (дата обращения: 04.12.2020).
4. Клигуненко Е. Н., Ехалов В. В., Станин Д. М., Кравец О. В., Куц Е. А. Обновлённые принципы обучения врачей-интернов разных специальностей по модулю «Неотложные состояния» // Медицина неотложных состояний. 2019. № 3. С. 173–178.
5. Конопко Н. Н., Дмитрук В. И. Рифмованная методика по оказанию неотложной помощи в педиатрии. Текст: электронный // Новости медицины и фармации. 2010. № 16. URL: <http://www.mif-ua.com/archive/issue-13727/article-13816/> (дата обращения: 15.12.2020).
6. Лапп Д. Искусство помнить и забывать. URL: [www.superidea.ru/intel/mem/lapp](http://www.superidea.ru/intel/mem/lapp) (дата обращения: 15.12.2020). Текст: электронный.

7. Напёрстянка, дигоксин и Ван Гог. URL: <https://www.mmed16.livejournal.com/62683.html> (дата обращения: 15.12.2020). Текст: электронный.
8. Писаренко С. А. Процессы памяти и задачи обучения академической живописи // Гуманитарные науки. 2018. № 4. С. 33–39.
9. Царькова Л. Д. Актуальность мнемотехники для непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы XVII Международ. конф. / под ред. В. П. Галенко, Н. А. Лобанова. СПб., 2019. С. 510–512.
10. Четверик (Тонких) Н. А., Паршин С. А., Воротынцева Ю. Ю. Эффективность методики образной номинации и ритмодинамической ассоциации в обучении врачей-интернов // Актуальные вопросы современной медицины: тезисы междунар. науч. конф. студентов и молодых учёных (19–20 апреля 2012 г.). Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. 176 с.
11. Эренберг О. Приёмы запоминания информации. URL: <http://www.toptrening.ru/articles/1052/> (дата обращения: 15.12.2020). Текст: электронный.
12. Carney R. N., Levin J. R. Delayed Mnemonic Benefits for a Combined Pegword-keyword Strategy, Time after Time, Rhyme after Rhyme // Applied Cognitive Psychology. 2011. Vol. 25. Pp. 204–211.
13. Dunlosky J., Rawson K. A., Marsh E. J., Nathan M. J., Willingham D. T. Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology // Psychological Science in the Public Interest. 2013. Vol. 14. Pp. 4–58.
14. Putnam A. L. Mnemonics in Education: Current Research and Applications // Translational Issues in Psychological Science. 2015. Vol. 1. Pp. 130–139.

***Статья поступила в редакцию 10.01.2021; принята к публикации 18.02.2021***

***Библиографическое описание статьи***

Тонких Н. А., Дубовая А. В., Усенко Н. А., Куркурина Е. А. Оригинальные приёмы запоминания информации как способ повышения эффективности практической подготовки врачей-интернов // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 176–182. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-176-182.

**Natalia A. Tonkykh<sup>1</sup>,**

*Candidate of Medicine, Associate Professor,  
M. Gorky Donetsk National Medical University;  
Institute of Urgent and Reconstructive Surgery named after V. K. Gusak  
(16 Ilyicha ave., Donetsk, 83003),  
e-mail: natachet@list.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-7471-1866>*

**Anna V. Dubovaya<sup>2</sup>,**

*Doctor of Medicine, Associate Professor,  
M. Gorky Donetsk National Medical University  
(16 Ilyicha ave., Donetsk, 83003),  
e-mail: dubovaya\_anna@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0002-7999-8656>*

**Nadezhda A. Usenko<sup>3</sup>,**

*Assistant,  
M. Gorky Donetsk National Medical University,  
(16 Ilyicha ave., Donetsk, 83003)  
e-mail: usenkonadia@mail.ru,  
<https://orcid.org/0000-0001-6729-3248>*

**Elena A. Kurkurina<sup>4</sup>,**

*Doctor of the Highest Category,  
Central city clinical hospital No. 20  
(185 Artyoma st., Donetsk, 83016),  
e-mail: kkkururin@inbox.ru,  
<https://orcid.org/0000-0002-2488-183X>*

### **Original Methods of Memorizing Information as a Way of Practical of Practical Teaching for Interns**

The article presents the experience of using original methods of memorizing information for teaching interns of all specialties. A number of pedagogical principles have been revised and updated to optimize learning. During training in the profession of a doctor, one of the most difficult elements of cognition is memorizing the doses of drugs, the ability to apply them in practice. During training in the profession of a doctor, one of the most difficult cognition elements is memorizing the doses of drugs, the ability to apply them in practice. The human brain has hard time memorizing numerical information until it is converted into visual images that the brain can understand. The authors have used the way of presenting difficult to memorize material in an interesting poetic form and the method of figurative nomination using the figurative-logical thinking of interns through the development of emotionally colored associative connections. 64 interns of various specialties who took part in the practical lesson "Acute and chronic heart failure in children" were randomly divided into two groups. In the main group (32 people, 50,0 %) the authors used the method of figurative nomination and mnemonic techniques, in the control group (32 people, 50,0 %) there was a standard methodological presentation of the material. The use of these methods in training interns improved the efficiency of memorizing information for a long time by 31,8 %.

**Keywords:** methods of teaching, mnemonics, memory, figurative nomination technique, education

#### **References**

1. Bura, L. V. Theoretical Foundations of the Use of Methods and Techniques of Mnemonics in Modern Education. Editoria IBoard, no. 4, pp. 106–113, 2018. (In Rus.)
2. Danilova, N. N. Psychophysiology. M: MSU publishing House, 2004. (In Rus.)

<sup>1</sup> N. A. Tonkykh – the main author, is the organizer of the research; determined the logic of the research and its analysis and prepared the text of the article.

<sup>2</sup> A. V. Dubovaya – organized the study, formulated conclusions and generalized results of the collective project implementation.

<sup>3</sup> N. A. Usenko – collected information and systematized research materials.

<sup>4</sup> E. A. Kurkurina – collected information and systematized research materials.

3. Dinov, E. N. Possibilities of using abbreviation as a technique of mnemonics in educational activities. *World of Science. Pedagogy and psychology*, no. 5, 2019. Web. 04.12. 2020. <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN519.pdf> (In Rus.)
4. Kligunenko, E. N., Ekhalov, V. V., Stanin, D. M., Kravets, O. V., Kushch, E. A. Updated principles of training in terms of different specialities in the module «Emergency conditions». *Emergency medicine Meditsina*, no. 3, pp. 173–178, 2019. (In Rus.)
5. Konopko, N. N., Dmitruk, V. I. Rhyming methodology for emergency care in Pediatrics. *News of medicine and pharmacy*, no.16, 2010. Web. 15.12.2020. <http://www.mif-ua.com/archive/issue-13727/article-13816/> (In Rus.)
6. Lapp, D. The art of remembering and forgetting. Web. 15.12.2020. <http://www.superidea.ru/intel/mem/lapp>. (In Rus.)
7. Digitalis, digoxinandvan Gogh. Web. 15.12.2020. <https://mmed16.livejournal.com/62683.html> (In Rus.)
8. Pisarenko, S. A. Memory Processes and the Tasks of Teaching Academic Painting. Editorial Board, no. 4, pp. 33–39, 2018. (In Rus.)
9. Tsarkova, L. D. The relevance of a mnemonics for continuous education. *Education through life: continuing education for sustainable development: proceedings of the XVII international conference / ed. by V. P. Galenko, N. A. Lobanov*. Saint Petersburg, 2019: 510–512. (In Rus.)
10. Chetveryk, (Tonkykh) N. A., Parshin, S. A., Vorotyntseva, Yu. Yu. Efficiency of the method of imaginative nomination and rhythmic-dynamic Association in training of interns. *Topical issues of modern medicine: theses of the International scientific conference of students and young scientists*, April 19–20, 2012-Kh.: V. N. Karazin KhNU, 2012. (In Rus.)
11. Ehrenberg, O. Techniques for storing information. Web. 15.12.2020. <http://www.toptrening.ru/articles/1052> (In Rus.)
12. Carney, R. N., Levin, J. R. Delayed mnemonic benefits for a combined peg word-keyword strategy, time after time, rhyme after rhyme. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 25, pp. 204–211, 2011. (In Engl.)
13. Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., Willingham, D. T. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 14, pp. 4–58, 2013. (In Engl.)
14. Putnam, A. L. Mnemonics in Education: Current Research and Applications. *Translational Issues in Psychological Science*, vol. 1, pp. 130–139, 2015. (In Engl.)

**Received: January 10, 2021; accepted for publication February 18, 2021**

**Reference to the article**

Tonkykh N. A., Dubovaya A. V., Usenko N. A., Kurkurina E. A. Original Methods of Memorizing Information as a Way of Practical of Practical Teaching for Interns // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 176–182. DOI: 10.21209/ 2658-7114-2021-16-2-176-182.

## РЕЦЕНЗИИ REVIEWS

---

УДК 82(049.32) (571.55)

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-183-187

**Александр Васильевич Константинов,**  
доктор исторических наук, профессор,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),  
e-mail: konstant1956@mail.ru,  
<http://orcid.org/0000-00019509-0130>

### «Настоящий подарок»

#### (по поводу издания «Хрестоматия по литературе Забайкалья»)

Статья представляет собой рецензию на издание «Хрестоматия по литературе Забайкалья» (Чита, 2020). Это первое подобного рода издание, предназначенное для учащихся и претендующее на использование в интегрированном курсе «Забайкаловедение». Издание осуществлено на средства ООО «Компания Генезис» (автор-составитель О. Е. Наделяева – заведующая центром развития компетенций одноименной компании). В хрестоматию вошли произведения 25 забайкальских авторов, среди которых как широко известные имена, так и менее знакомые. Несомненно, хрестоматия представляет интерес не только для учащихся, но и для самой широкой читательской аудитории. Вместе с тем автор рецензии отмечает, что за пределами издания остались основополагающие имена забайкальской литературы – это Аввакум, Федор Бальдауф, Александр Черкасов, Никита Сахаров, Константин Седых, Василий Балябин, Жамьян Балданжабон, Николай Яценко, Олег Петров и др. Из хрестоматии выпали не только авторы, но и целые периоды забайкальской истории, освященные в литературных произведениях. Так, в хрестоматии не оказалось ни одного произведения, касающегося времени революций, Гражданской войны и даже Великой Отечественной войны (помимо стихов). Автором отмечается несоответствие содержания издания основополагающим краевым документам («Концепция» и «Программа») по региональному компоненту образования и необходимость контроля со стороны органов образования за качеством учебной литературы. Как положительный момент отмечается готовность частного бизнеса вкладывать средства в издание учебной литературы. Издание хрестоматии резко выделяется на общем фоне успешного развития интегрированного учебного курса «Забайкаловедение».

**Ключевые слова:** Забайкальский край, хрестоматия по литературе Забайкалья, забайкальские писатели, региональный компонент образования, «Забайкаловедение»

В конце 2020 г. в Забайкальской краевой универсальной научной библиотеке им. А. С. Пушкина состоялась презентация издания «Хрестоматия по литературе За-

байкалья (XX – начало XXI века) для 5–9 классов». Автор-составитель хрестоматии О. Е. Наделяева – заведующая Центром развития компетенций ООО «Компания Генезис».



Хрестоматия издана благодаря материальной поддержке соответствующей компании книжно-канцелярских магазинов, в составе которой шестой год работает и издательство [4]. На презентации присутствовали представители краевой писательской организации, краевых и городских властей, министерства образования и науки, министерства культуры и т. д. Соответственно, звучали торжественные речи, поздравления и, самое главное – книга поступила в свободную продажу.

Никогда не встречал рецензии на хрестоматии и не думал, что придётся когда-либо писать рецензию по этому поводу. Хрестоматия воспринимается как нечто устоявшееся, общепринятое, каноническое. В этом жанре не происходит революций и лишь иногда под воздействием изменившихся «жизненных обстоятельств» появляются новые имена и исчезают старые. Взяться за перо и подготовить рецензию на хрестоматию в научный журнал заставила цепочка событий – первые отклики на указанную хрестоматию, личное с ней знакомство и обмен мнениями с коллегами по работе.

В феврале в газете «Читинское обозрение» было напечатано интервью с Е. Чубенко, председателем Забайкальского регионального отделения Союза писателей России. Оценивая появление хрестоматии, Е. Чубенко сообщает: «Это для нас настоящий подарок. Для сборника отобраны произведения двадцати пяти забайкальских авторов, среди которых как широко известные забайкальцам и за пределами края имена – Михаил Вишняков, Георгий Граубин, Олег Димов, Арсалан Жамбалон, Виктор Лаври-найтис, Николай Кузаков, Борис Макаров, так и менее знакомые – Дугарма Батоболотова, Алексей Егоров, Виктор Кобисский, Андрей Бабожен и другие. О такой книге можно было только мечтать» [3].

Добавим к сказанному, что это первое подобного рода издание, предназначенное для учащихся и претендующее на использование в интегрированном курсе «Забайкаловедение». Несомненно, оно представляет интерес и для самой широкой читательской аудитории. Книга действительно впечатляет – твёрдый переплёт, титульное оформление, обращение губернатора, почти 500 страниц текста и тираж 3 000 экз. (такому тиражу можно позавидовать). О каждом писателе и поэте краткая биографическая

справка с фотографией и выдержки из произведений, стихи, библиография. Книгу можно читать с удовольствием, открывая её на любой странице.

Удивление возникло после знакомства с разделом «Содержание», когда в ней не нашлось множество нужных, на наш взгляд, в хрестоматии фамилий. Например, Никиты Сахарова – первого эвенкийского поэта, Константина Седых – автора эпического романа «Даурия», Василия Балябина – автора знаменитого романа-трилогии «Забайкальцы», Жамьяна Балданжабона – автора приключенческой повести «Тайны Алханая», Николая Яценко – автора повестей «С отцами вместе», «Журавли не знают покоя», Олега Петрова... В оглавлении все авторы расположены по алфавиту – искать легко, но почему по алфавиту, а не по хронологии? Ведь это хрестоматия! Главное, действительно этих фамилий нет! Нет упоминаний и о втором томе хрестоматии.

Ответ на волновавший нас вопрос можно найти на странице – «От автора-составителя». О. Е. Надеяева сообщает, что отбор осуществлялся «по принципу духовно-смыслового наполнения, соответствия жизненному опыту школьника». И далее «Основопологающим критерием для отбора произведений стал принцип этики. Составители намеренно отказались от включения в текст учебного пособия произведений, где нет чётко обозначенных нравственно-этических норм» [4, с. 5]. Значит, упомянутые (и неупомянутые) нами выше фамилии под эти самые нравственно-этические нормы не попадают. Задумаемся, – какие нравственно-этические нормы были у Н. Сахарова – охотника-оленовода, рождённого в стойбище на северном Тунгире, попавшего в 1941 г. на фронт и погибшего в 30 лет в апреле 1945 г. под Берлином? Может быть, в его стихах и прозе чего-то и не хватало. Но дело не в этом. Он первый и достойный представитель малого народа, вставший на путь литературного творчества. Значит, он должен быть в хрестоматии (это даже не подлежит обсуждению) не зависимо от того, подходит ли он под нравственные нормы, установленные составителями. Литературный подвиг К. Седых оценили и земляки, и государство, он единственный из забайкальских писателей лауреат Сталинской премии (1950) (возможно, это не понравилось составителям). По его роману в 1970-х гг. в Чите снят фильм

«Даурия», который до сих пор является одним из самых востребованных. Значит, он должен быть в хрестоматии. В. Балябин – лауреат премии Союза писателей РСФСР (1989), Ж. Балданжабон – один из основателей бурятской литературы, члена Союза писателей с 1934 г. и т. д.

Говорить о каждом из этих писателей можно много, но их нет в тексте, значит, их не будут знать ученики и через определённое время их имена будут забыты. «Забыть» о ком-либо (о чём-либо) написать, не упомянуть – очень эффективный способ. Нет человека – нет проблем, нет события – нет вопросов. В этой же газете в статье «Чита – туристический город» говорится о том, что в течение 2020 г. в городе размещены 80 информационных табличек с QR-кодами на исторических зданиях города. Получается, что, с одной стороны, увековечиваем, с другой (случай с хрестоматией) – способствуем забвению.

Естественно встаёт вопрос – кто так решил? Еще раз перечитаем статью в газете. «Низкий поклон инициаторам и спасибо им за такой подарок, – говорит Е. Чубенко. – Зная Оксану Евгеньевну, ее колоссальный опыт работы, я полностью доверяю ее чутью и бесконечно благодарна за ответственное отношение к подбору произведений, имеющих краеведческую, гражданско-патриотическую и духовно-нравственную направленность». Также председатель писательской организации благодарит руководителя компании и издательства «Генезис» – Владимира Борисовича Дмитриева, который «владеет темой и высказывает зрелые мысли» [3].

Вновь обращаемся к хрестоматии. На обороте титульного листа читаем – Печатается по решению редакционно-издательского совета ООО «Компания Генезис». Ниже – научный консультант Камедина Людмила Васильевна, доктор культурологии, профессор кафедры литературы ЗабГУ [4, с. 2]. На странице не указаны рецензенты, ответственный редактор. Вот в этом и кроется отчасти причина проблем. Естественно возникает вопрос. – Почему компания книжно-канцелярских магазинов и составители хрестоматии, которые являются её же сотрудниками, берут на себя право определять содержание образования по литературе в школьном курсе литературы, как это им видится? Это право принадлежит Министерству образования и науки Забайкальского

края и его структурному подразделению Институту развития образования (кстати, О. Е. Надеяева там долгое время работала). В разработке содержания образования регионального компонента в Забайкальском крае имеется важный задел. Ещё в 2007 г. коллегией Комитета образования, науки и молодёжной политики Читинской области была принята «Концепция регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования для общеобразовательных учреждений Читинской области» [1], в 2018 г. издана «Программа интегрированного учебного курса для 5–10 классов общеобразовательных организаций Забайкальского края «Забайкаловедение», где есть, кстати, программа и по литературе [2]. 1 марта 2021 г. в той же краевой библиотеке им. Пушкина состоялась презентация 13 учебных пособий интегрированного учебного курса «Забайкаловедение». По разработке регионального компонента и изданию учебных пособий, по словам представителя московского издательства «Русское слово – учебник» В. Ю. Муртазина, Забайкальский край уверенно занимает первое место в стране.

В настоящее время нельзя издавать учебники и учебные пособия для школы без согласования и разрешения органов образования. На титульной странице должен быть гриф Министерства образования и науки, гриф Института развития образования, указание на соответствие федеральному государственному образовательному стандарту. Возникает вопрос: почему краевые органы управления образованием добровольно сдают своё поле деятельности различным местным ООО, как в 1990-е гг. сдали фонду Сороса? Мы интересовались этим вопросом в соответствующих образовательных ведомствах. Как относительно хрестоматии? В ответ – «А мы особо и не в курсе, нас не спрашивали, деньги не наши...». Но на презентации ваши представители приветствовали появление хрестоматии, благодарили и т. д. Как выясняется, никто хрестоматию внимательно не читал, не вникал, не задумывался. Но, как у нас в последнее время водится, все хвалили (главное – пиар и галочку поставить о проведённом мероприятии).

К содержанию хрестоматии у нас ещё много вопросов. Почему бы не охватить в одном томе XVII – начало XXI века? К тому

же в названии хрестоматии указано, что она предназначена для учащихся 5–9 классов. В результате за рамками издания оказались Аввакум – он первым дал литературное описание края, Федор Бальдауф – первый забайкальский поэт, Александр Черкасов, которого называли сибирским Брэмом (их должны изучать в 5–6 классах). Почему содержание хрестоматии не соответствует изданной программе «Забайкаловедение», хотя претендует на использование именно в этом курсе? По итогам «отбора по принципу духовно-смыслового наполнения, соответствия жизненному опыту школьника» в хрестоматии не оказалось ни одного произведения, касающегося времён революций, Гражданской войны и даже Великой Отечественной войны (помимо стихов). Исследование результатов подобного отбора можно было и продолжить. Думаю, сам процесс подготовки «составления» хрестоматии предполагает коллективные усилия, иначе не поднять и не осилить. Для создания достойной хрестоматии следовало бы создать квалифицированную редколлегию, например, как при подготовке издания «Энциклопедия Забайкалья».

Руководитель ООО «Компания Генезис» В. Б. Дмитриев в газете честно признаётся, что в школе он не знал имени Граубина, с его текстами в школе не знакомили, и книгу «Четырёхэтажная тайга» он прочитал значительно позже. Владимир Борисович, в этом нет Вашей вины, но теперь, благодаря Вам, школьники не узнают, помимо уже упомянутых писателей, имена Виктора Кина, Ростислава Филиппова, Сергея Зарубина, Вильяма Озолина и др.

Имеется ли в этой истории что-либо хорошее. Имеется. Как видно, частный бизнес

готов вкладывать деньги в образование, и этим надо пользоваться, только нужно проводить государственную образовательную политику. И у компании «Генезис» есть планы продолжить эту работу. Задумали создать учебно-методический комплекс, состоящий из дидактических материалов и книги для учителя. Хорошее дело. Только надо всё с головы поставить на ноги, работать совместно с органами образования. Также следует прекратить практику печатать в учебных пособиях страницу с приветствием губернатора. Выглядит это не очень хорошо при их постоянной смене, а в данном случае и при качестве содержания издания. Думаю, губернатор Забайкальского края Александр Михайлович Осипов со мною согласится.

Действительно, по словам Е. Чубенко, мы получили «настоящий подарок», и, что делать с этим «подарком», пока не ясно – и нести тяжело и бросить жалко. Хотелось бы узнать мнение по этому поводу руководителей образования, преподавателей, учителей и, конечно, читателей, любителей забайкальской литературы и истории. Писателям же советую лучше не знакомиться с хрестоматией, по крайней мере, до обеда, чтобы не утратить свои творческие начала и «чётко обозначенные нравственно-этические нормы». А напоследок вновь откроем хрестоматию и перечитаем строки поэта Геннадия Головатого:

А у нас в Забайкалье  
сопки – малиновые!  
Вы, небось, и не знаете,  
Что такое багул?  
Вы напрасно стараетесь  
Жизнь мне сделать счастливою,  
Всё равно я однажды  
в Забайкалье сбегу.

#### Список литературы

1. Концепция регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования для общеобразовательных учреждений Читинской области // Региональный компонент содержания образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы науч. конф.: в 3 ч. Ч. 3. Содержание воспитания в условиях регионального образования. Чита: ЗабГГПУ: ЧИПКРО, 2007. С. 114–126.
2. Программа интегрированного учебного курса для 5–10 классов общеобразовательных организаций Забайкальского края «Забайкаловедение». Чита: ИРО Забайкальского края, 2018. 143 с.
3. Скороход Е. Елена Чубенко: «Переформатирование здесь не уместно» // Читинское обозрение. 2021. 10 февраля (интервью с Еленой Чубенко).
4. Хрестоматия по литературе Забайкалья (XX – начало XXI века) для 5–9 классов / авт.-сост. О. Е. Надеяева. Чита: Компания Генезис, 2021. 496 с.

**Статья поступила в редакцию 16.03.2021; принята к публикации 12.04.2021**

**Библиографическое описание статьи**

Константинов А. В. Настоящий подарок» (по поводу издания «Хрестоматия по литературе Забайкалья») // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 183–187. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-183-187.

**Alexander V. Konstantinov,**

*Doctor of History, Professor,*

*Transbaikal State University*

*(30 Alexandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),*

*e-mail: kontant1956@mail.ru,*

*http://orcid.org/0000-00019509-0130*

**“A Real Gift”****(on the Edition of “Anthology on the Literature of Transbaikalia”)**

This article is a review of the publication “Anthology on the Literature of Transbaikalia” (Chita, 2020). It is the first of its kind, intended for students to be used in the integrated course “Transbaikal studies”. The publication was funded by Genesis Company LLC, co-authored by O. E. Nadelyaeva, head of the Competence Development Center of Genesis Company. The anthology includes works by 25 authors from Transbaikalia, including well-known names as well as less familiar ones. The anthology is undoubtedly of interest not only to students, but also to a wide audience. However, the author of the review points out that some fundamental names of Transbaikal literature are left out of the edition: Avvakum, Fedor Baldauf, Alexander Cherkasov, Nikita Sakharov, Konstantin Sedykh, Vasily Balyabin, Zhamyan Baldanzhabon, Nikolay Yashchenko, Oleg Petrov and many others. Not only authors, but the whole periods of Transbaikal history, consecrated in literary works, have dropped out of the reader’s bibliography. Thus, there is not a single work about the time of revolutions, the Civil War, or even the Great Patriotic War (apart from poems). The author notes the discrepancy between the contents of this publication and the basic regional documents (the “Concept” and “Programme”) on the regional component of education, and the need for the educational authorities to monitor the quality of the educational literature. On the positive side, the readiness of private businesses to invest in the publication of educational literature is highlighted. This publication of textbook stands out against the general background of successful development of the integrated educational course “Transbaikal Studies”.

**Keywords:** Transbaikal Region, anthology on the literature of Transbaikalia, Transbaikal writers, regional component of education, “Transbaikal Studies”

**References**

1. The Concept of the Regional (National-Regional) Component of the State Educational Standard of General Education in Chita Region // Regional Component of Education Content: Experience, Problems and Prospects. Materials of a scientific conference. In three parts. V. 3. Upbringing in Regional Education Conditions. Chita: Publishing house of ZabGPU, ChIPKRO, 2007: 114–126. (In Rus.)
2. Programme of an integrated training course for grades 5–10 in the Transbaikal Region ‘Transbaikal Studies’. Chita: Institute of Education and Training of the Transbaikal Region, 2018. (In Rus.)
3. Skorokhod E. Elena Chubenko: “Reformatting is not appropriate here”. Chita Review. 10 February 2021 (interview with Elena Chubenko). (In Rus.)
4. Anthology on the Literature of Transbaikalia” (20th – beginning of the 21st century) for grades 5–9 / author-compiled by O. E. Nadelyaeva. Chita: Genesis Company Ltd. 2021. (In Rus.)

**Received: March 16, 2021; accepted for publication April 12, 2021**

**Reference to the article**

Konstantinov A. V. “A Real Gift” (Regarding the Edition of “Anthology on the Literature of Transbaikalia”) // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 2. PP. 183–187. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-183-187.

**Учитывая субъективный подход в жанре рецензии, редакция журнала предлагает дискуссионную площадку для обсуждения заинтересованными лицами издания «Хрестоматия по литературе Забайкалья» (Чита, 2020).**

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

<i>Жанр</i>	<i>Минимальный объём</i>
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

### В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

### СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

**Отрасль науки. Название рубрики журнала.**

**Код:** УДК.

**Имя, отчество, фамилия автора** приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению). Orcid автора.

**Город, страна** – на русском и английском языках.

**Место работы** (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

**Почтовый адрес** – на русском и английском языках.

**Источники финансирования статьи** (при их наличии) – на русском и английском языках.

**Название статьи** – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

**Аннотация:** 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи: актуальность, методы, выводы исследования. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

**Ключевые слова или словосочетания** (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

**Основной текст статьи**, содержащий следующие блоки: введение, методология и методика исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

**Список литературы** указывается по мере цитирования и должен включать не менее 15 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники.

Учебные пособия, публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы являются источниками, не входят в список литературы и выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация – постраничная.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указываются издательство, общее количество страниц.

Необходимо повторить русскоязычный список литературы также на английском языке, оформить References согласно следующим требованиям:

- Автор/ы (транслитерация в формате BSI, BGN);
- Название работы/источника (перевод на английский язык);
- Выходные данные: город, издательство, год, том, диапазон страниц (транслитерация).
- Указание на язык источника (In Rus.)

**Самоцитирование** допускается в объёме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

**Объём цитирования** в статье должен составлять не более 30 % от общего объёма статьи.



## ТЕХНИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАТЬИ

**Рабочие языки:** русский и английский.

**Общие требования:** формат – А4, ориентация – книжная.

**Параметры страницы:** верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и Ф.И.О. автора(-ов).

**Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.**

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

**Таблицы** оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

**Рисунки** оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170 × 240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подрисуночные подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

**Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.**

**Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.**

**Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.**



**Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по электронной почте: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru).**

**Адрес редакции:**  
672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

**Ответственный секретарь:**  
Седина Елена Витальевна.  
Тел. 8 (3022) 35-24-79, e-mail: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru)

## SUBMISSION GUIDELINES

The Editorial Board accepts manuscripts which **haven't been previously published**. Manuscripts prepared should not exceed 40,000 characters with spaces.

<i>Genre</i>	<i>Minimum length</i>
Research article (theoretical or empirical articles that contain the main results obtained by the author)	0.5 printer's sheet (20,000 characters)
Scientific reports and papers	0.3 printer's sheet (12,000 characters)
Reviews	0.2 printer's sheet (8,000 characters)

### SUBMISSION PACKAGE

**Authors should enclose the following documents in the package:**

1. Electronic copy of the article. The name of the file should contain the author's surname and the title of the article.
2. Electronic version of publishing agreement.
3. Information about the author.

### THE STRUCTURE OF THE PAPER SUBMITTED TO THE EDITORIAL BOARD

**Branch of science (journal section).**

**Code:** UDK, ORCID

**Author's name, patronymic (middle name), surname** (in Russian and English). The number of co-authors should not exceed 5 persons. If there is more than one author, the name of the main author should be given first. There should be information on the author's contribution in Russian and English (one sentence long).

**City, country** (in Russian and English).

**Affiliation** (permanent place of work or place of a research project) in Russian and English.

**Mail address** (in Russian and English).

**Sources of financing** (if there are any) in Russian and English.

**Title of the paper** in **Russian** (lowercase letters only) and **English** (in title capitalization the first and last words and all nouns, pronouns, adjectives, verbs, adverbs, verbs, and subordinate conjunctions (if, as, that, etc. – when fewer than 5 letters are capitalized).

**Abstract** (150 to 200 words) in Russian and English. The abstract should reflect the main outcomes of research and should include background, aims, methods, results, and conclusion but should not contain any references.

**Keywords or word combinations** (5–7) are separated by a comma (in Russian and English).

**The body text** of the paper should include the parts: Introduction, Methods, Results, Discussion, Conclusion. **The names of the parts should be in bold type.**

The paper should include in-text references to the works cited. References are given in square brackets, indicating the source number and the page number, e. g. [1, p. 25]. Several sources are separated by a semicolon [1; 3; 4].

The reference list is indicated as cited and should include at least 15 sources including no less than 5 foreign sources.

Textbooks, social and political essays, archives, reference, dictionary and legislative materials are mentioned after "References" in the section "**Sources**", they are continuously numbered or are given in the text of the paper as footnotes (in the bottom of the page). A footnote marker is the Arab figure, per page numbering.

The list of references is made out according to state standard specification (GOST) P. 7.0.5 – 2008. For each source the publishing house, total of pages are surely specified.

References in Russian should be translated into English and meet the following requirements:

- Author (s) (transliteration in BSI, BGN formats);
- Title of the work/source (English translation);
- Imprint: city, publishing house, year of publishing, volume/issue, pages (transliteration);
- Source language (in Rus.).

**Selfcitations** should not exceed 20 %.

**Citations** should not exceed 30 %.

## ARTICLE FORMAT REQUIREMENTS

**Languages of publications:** Russian and English

**General requirements:** Margins of the A4-size page (book orientation) should be: top and bottom – 2 cm, left and right – 2.5 cm. The main text should be Arial 14 pt with 1.5 spacing. First line indent – 1.25. The text should not include automatic hyphenation; it should be centered on the width.

If using additional fonts, consult the editor.

If using additional languages in a manuscript, a PDF copy should be submitted.

The last page of the manuscript should contain the note “The article is published for the first time”, the date and the author’s (authors’) names.

**Words, figures, formulas, measurements**

Units of measurement are repulsed from characters and numbers to which they relate.

A clear distinction should be made about o (letter) and 0 (zero), 1 (one) and I (Roman unit or the letter “l”), a hyphen (-) and a dash (–).

Don’t use letter “e” instead of “ë”.

All **tables** must be created in Word, be titled and marked with Arabic numbers (e.g. Table 1). Within the body of the text, references to tables should be abbreviated (e.g. tab. 1). The content of the table should not duplicate the text. The words in the tables should be written in full with correct hyphenation. The table cell should not include a dot at the end of the sentence.

**Black-and-white drawings** (graphs, diagrams – Excel format, charts, maps, photos) should have Arabic numbers, the word “figure” should be always abbreviated (e.g. fig. 1). Illustrations are submitted in jpg format (with a minimum 300 dpi resolution or higher) as separate files, indicating their number, author’s name/authors’ names and the title of the article. Image size 170×240 mm. When reducing, all details of the image should be distinguished. **All captions in Russian and English** should be attached as a separate list to the article.

Figures must not exceed 1/4 length of the text.

**Papers that do not meet the above mentioned requirements will not be accepted.**

**The authors are fully responsible for the accuracy of quotations and references.**

**Payment for the author’s copy postage**

An amount of 200 rubles is paid for postage.

**The complete package should be sent to [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru)**



Address of the Editorial Board:

129 Babushkina st., Chita, 672007, Russia

Transbaikal State University, The Editorial Board (Room 126)

Executive Secretaries:

Elena V. Sedina

e-mail: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru)

Tel. +7(3022) 35-24-79