

DOI: 10.21209/2658-7114
DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2

ISSN 2658-7114
ISSN 2542-0070 (Online)

2023. Том 18, № 2

2023. Vol. 18. 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

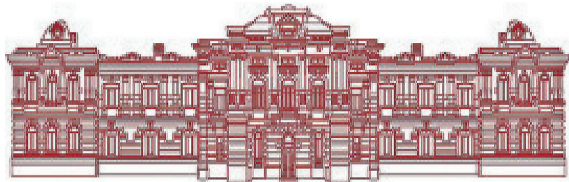
Office no. 126, 129 Babushkina st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44

E-mail: zab-nauka@mail.ru

<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 четыре раза в год

Scientific Journal
Founded in 1957
Published four 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:

- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки),
- 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования) (педагогиче-
ские науки),
- 5.8.7 – Методология и технология професси-
онального 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, Университетская библиотека онлайн,
КиберЛенинка

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:
- 5.8.1 – General pedagogy, history of pedagogy
and education (pedagogical sciences),
- 5.8.2 – Theory and methods of training and education
(in areas and levels of education) (pedagogical
sciences),
- 5.8.7 – 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, IVIS,
Citefactor, University library online,
CyberLeninka

Журнал представляет собой сборник оригиналь-
ных и обзорных научных статей по теоретической и
практической педагогике, а также смежной психологии.
В центре интереса исследователей проблема непрерыв-
ного образования как условие конкурентноспособности
человека в постиндустриальном мире.

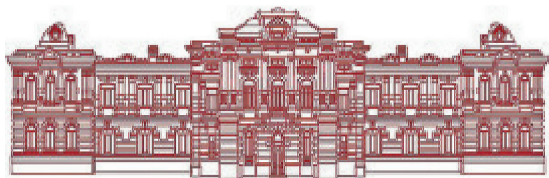
Материалы журнала будут интересны широкой на-
учной общественности, преподавателям вузов, аспиран-
там, студентам, деятелям культуры и образования.

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 lectures, 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

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

Члены редколлегии

Архинчев В. Е., доктор физико-математических наук, профессор (г. Улан-Удэ, Россия);
Гогоберидзе А. Г., доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия);
Дагбаева Н. Ж., доктор педагогических наук, профессор (г. Улан-Удэ, Россия);
Десненко С. И., доктор педагогических наук, профессор (г. Чита, Россия);
Ермаков Д. С., доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент (г. Москва, Россия);
Зволейко Е. В., доктор педагогических наук, доцент (г. Чита, Россия);
Игумнова Е. А., доктор педагогических наук, доцент (г. Чита, Россия);
Клименко Т. К., доктор педагогических наук, профессор (г. Чита, Россия);
Невская С. С., доктор педагогических наук, доцент (г. Москва, Россия);
Несговорова Н. П., доктор педагогических наук, профессор (г. Курган, Россия);
Новиков А. Н., доктор географических наук, доцент (г. Чита, Россия);
Рогова А. В., доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия);
Улзытуева А. И., доктор педагогических наук, доцент (г. Чита, Россия);
Хитрюк В. В., доктор педагогических наук, доцент (г. Минск, Беларусь);
Эрдынеева К. Г., доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток, Россия)

Главный редактор

Ерофеева И. В., доктор филологических наук, доцент
Ответственный секретарь
Седина Е. В., кандидат культурологии

Editorial Board

Main Handling Editors

Ulzytueva A. I., Doctor of Pedagogy, Associate Professor
(Chita, Russia)

Editorial board

Arkhincheev V. E., Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Ulan-Ude, Russia);
Gogoberidze A. G., Doctor of Pedagogy, Professor (St. Petersburg, Russia);
Dagbaeva N. Zh., Doctor of Pedagogy, Professor (Ulan-Ude, Russia);
Desnenko S. I., Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);
Ermakov D. S., Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia);
Zvoiko E. V., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);
Igumnova E. A., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);
Klimenko T. K., Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);
Nevskaya S. S., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Moscow, Russia);
Nesgovorova N. P., Doctor of Pedagogy, Professor (Kurgan, Russia);
Novikov A. N., Doctor of Geography, Associate Professor (Chita, Russia);
Rogova A. V., Doctor of Pedagogy, Professor (St. Petersburg, Russia);
Ulzytueva A. I., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);
Khityruk V. V., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Minsk, Belarus);
Erdineeva K. G., Doctor of Pedagogy, Professor (Vladivostok, Russia)

Editor-in-chief

Erofeeva I. V., Doctor of Philology, Associate Professor
Executive Secretary
Sedina E. V., Candidate of Culturology

Редактор К. Р. Потапова,
редактор перевода С. Е. Каплина,
технический редактор Г. А. Зенкова.
Подписано в печать 29.05.2023.
Дата выхода в свет 30.05.2023.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага ксерографическая.
Гарнитура "Arial". Способ печати оперативный.
Усл. печ. л. 22,2. Уч.-изд. л. 19,0.
Заказ № 23015. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).
Цена свободная

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

© Забайкальский государственный
университет, 2023

Corrector K. R. Potapova,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Technical editor G. A. Zenkova.
Signed to print 29.05.2023.
Date of publication 30.05.2023.

Format 60 × 84 1/8. Xerographic paper. Headset "Arial".
Operative printing.
Conv. quires 22,2. Ed.-print quires 19,0. Order № 23015.
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, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕНДЕНЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИИ

| | |
|---|----|
| <i>Банзаракцаев Б. Ц., Дагбаева Н. Ж., Фомицкая Г. Н.</i> Инновационные формы субъектного выбора школьниками будущей образовательной траектории | 6 |
| <i>Безродных Т. В.</i> Влияние семьи и семейных установок на социализацию и социальное развитие ребёнка раннего и дошкольного возраста | 16 |
| <i>Курганская А. В.</i> Сформированность у учителей начальных классов методической компетенции по формированию у младших школьников метапонятий | 26 |
| <i>Мисюкевич А. Н.</i> Учебный диалог в начальной школе (образовательная система «Школа диалога») | 35 |
| <i>Очирова Н. В.</i> Онлайн-ресурсы в системе школьного образования: особенности применения в начальной школе | 45 |
| <i>Пирогова С. В., Котова С. А.</i> Отношение учителей начальной школы к педагогической импровизации | 53 |
| <i>Шибанова Н. М.</i> Детство как стратегический ресурс культурного суверенитета России | 63 |

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

| | |
|---|-----|
| <i>Вербовская В. С.</i> Условия сопровождения эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста | 75 |
| <i>Сухова Е. И., Семичев Д. М.</i> Развитие предпосылок естественно-научной грамотности у старших дошкольников в процессе реализации STEAM-проектов | 86 |
| <i>Улытуева А. И., Афанасьева Т. А.</i> К проблеме развития основ критического мышления детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации | 97 |
| <i>Халимдарова Г. Р.</i> Изучение коммуникативной культуры старших дошкольников с позиции теории сознания | 106 |
| <i>Яфизова Р. И.</i> Кейс развивающих игр в дистанционном сопровождении взаимодействия родителя с ребёнком раннего возраста | 117 |

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|-----|
| <i>Баева И. В.</i> «Виртуальное путешествие» в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического направления | 127 |
| <i>Давлетбаева Р. Г., Батталова З. Д.</i> Формирование лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов в процессе обучения русскому языку | 135 |
| <i>Еремينا В. М.</i> Применение лексического подхода в обучении английскому языку студентов горных специальностей | 145 |
| <i>Кохан С. Т., Виноградова Н. И.</i> Гендерные модели самоопределения и мотивации при выборе профессии студентов-первокурсников | 155 |
| <i>Ляшенко Е. С., Шлыкова А. Д.</i> О потенциале джанк-арта в учебно-творческом процессе | 165 |

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

| | |
|---|-----|
| <i>Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Серебрякова С. С.</i> Яков Исидорович Перельман – основатель жанра занимательной науки | 177 |
|---|-----|

CONTENTS

MODERN PEDAGOGY: TRENDS, TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS

| | |
|--|----|
| Banzarakzaev B. Z., Dagbaeva N. Zh., Fomitskaya G. N. Innovative Forms of Subjective Choice by Schoolchildren of the Future Educational Trajectory | 6 |
| Bezrodnykh T. V. Influence of the Family and Family Attitudes on the Socialization and Social Development of a Child of Early and Preschool Age | 16 |
| Kurganskaya A. V. The Formation of Methodological Competence of Primary School Teachers on the Formation of Meta-Concepts of Younger Schoolchildren | 26 |
| Misyukevich A. N. Educational Dialogue at Elementary School (Educational System “School of Dialogue”) | 35 |
| Ochirova N. V. Online Resources in the School Education System: Features of Application in Primary School | 45 |
| Pirogova S. V., Kotova S. A. Attitude of Elementary School Teachers to Pedagogical Improvisation | 53 |
| Shibanova N. M. Childhood as a Strategic Resource of Russia’s Cultural Sovereignty | 63 |

THEORY AND METHODOLOGY OF PRESCHOOL AND ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

| | |
|---|-----|
| Verbovskaya V. S. Conditions Support for the Development of Emotional Responsiveness of Older Preschool Children | 75 |
| Sukhova E. I., Semichev D. M. Development of Prerequisites for Natural Science Literacy Among Older Preschoolers in the Process of Implementing STEAM Projects | 86 |
| Ulzytueva A. I., Afanasyeva T. A. To the Problem of Developing the Foundations of Critical Thinking of Older Preschool Children in the Conditions of Preschool | 97 |
| Khalimdarova G. R. Studying the Communicative Culture of Senior Preschoolers from the Position of the Theory of Mind | 106 |
| Yafizova R. I. The Case of Educational Games in Remote Support of the Interaction of a Parent with a Young Child | 117 |

THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION

| | |
|--|-----|
| Baeva I. V. The Virtual Travel in Foreign Language Communicative Competence Developing of Pedagogical Direction Students | 127 |
| Davletbaeva R. G., Battalova Z. D. Formation of Linguoculturological Competence of Foreign-Language Students in the Process of Teaching Russian | 135 |
| Eremina V. M. Using Lexical Approach in Teaching English to the Students of Mining Engineering Majors | 145 |
| Kokhan S. T., Vinogradova N. I. Gender Models of Self-Determination and Motivation when Choosing a Profession for First-Year Students | 155 |
| Lyashenko E. S., Shlikova A. D. About the Potential of Junk Art in the Educational and Creative Process | 165 |

SCIENTIFIC LIFE

| | |
|---|-----|
| Bordonskaya L. A., Igumnova E. A., Serebryakova S. S. Yakov Isidorovich Perelman – the Founder of the Entertaining Science Genre | 177 |
|---|-----|

СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕНДЕНЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИИ

MODERN PEDAGOGY: TRENDS, TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS

Научная статья

УДК 378.147.88

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-6-15

Инновационные формы субъектного выбора школьниками будущей образовательной траектории

*Баясхалан Цогтоевич Банзаракцаев¹, Нина Жамсуевна Дагбаева²,
Галина Николаевна Фомицкая³*

^{1,2,3}*Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, Россия*

¹ kerulen95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8269-1751>

² ndagbaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>

³ galinaf1961@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6989-2164>

Статья посвящена проблеме повышения эффективности профориентационной работы вуза со школьниками. Целью статьи является выявление и характеристика новых форм профориентационной деятельности университета, направленных на формирование активной позиции современных подростков в выборе будущей профессии. Задачи исследования: охарактеризовать достоинства и недостатки профориентационной деятельности вуза, выявить и обосновать инновационный потенциал Сетевого университетского образовательного округа (далее – СУОО) в предоставлении возможности старшеклассникам субъектного выбора будущей образовательной траектории, ориентированной на педагогическую профессию. Основным методом исследования стал анализ научных работ по обозначенной проблеме и опыта профориентационной деятельности региональных вузов во взаимодействии со школами. Приведены характеристики основных понятий: профориентационная деятельность, инновационные формы взаимодействия вуза и школы, Сетевой университетский образовательный округ, субъектный выбор будущей образовательной траектории и др. В рамках исследования проведён анализ научных работ по проблемам профориентационной деятельности. Охарактеризованы традиционные и новые форматы профориентации с позиции их влияния на субъектный выбор будущей профессии. Проанализированы становление и развитие проекта «Сетевой университетский образовательный округ», определены направления его деятельности, раскрыты содержание и механизмы реализации. Первое направление связано с организацией взаимодействия со школами, определении направлений сотрудничества, основных проблем в повышении качества подготовки будущих абитуриентов и выбора будущей профессии. Второе направление связано с разработкой профориентационной программы дополнительного образования «Педагогический класс», сетевых программ углубленного изучения профильных предметов. Третье направление представляет собой запуск сетевых программ, организацию постоянно действующего проблемного семинара по вопросам методики преподавания профильных предметов. Результатом реализации Университетских занимательных субботы и Умных каникул для школьников стало создание базы данных одаренных детей и развитие системы поддержки школьных и студенческих инициатив. В заключении сделаны выводы об инновационном потенциале СУОО с позиции предоставления возможности субъектного выбора старшеклассником будущей профессии.

Ключевые слова: профориентационная деятельность вуза, инновационные формы, Сетевой университетский образовательный округ, субъектная позиция, выбор, образовательная траектория

Original article

**Innovative Forms of Subjective Choice by Schoolchildren
of the Future Educational Trajectory**

Bayashalan Z. Banzarakzaev¹, Nina Zh. Dagbaeva², Galina N. Fomitskaya³

^{1,2,3}*Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russia*

¹ *kerulen95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8269-1751>*

² *ndagbaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>*

³ *galinaf1961@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6989-2164>*

The purpose of the article is to identify and characterize new forms of career guidance activities of the university aimed at forming an active position of modern teenagers in choosing a future profession. Objectives of the study: to characterize the advantages and disadvantages of vocational guidance activities of the University, to identify and justify the innovative potential of the Network University Educational District (hereinafter referred to as SUOO) in enabling high school students to make a subjective choice of the future educational trajectory focused on the teaching profession. The main method of research was the analysis of scientific papers on the designated problem and the experience of career guidance activities of regional universities in cooperation with schools. The characteristics of the main concepts are given: career guidance activities, innovative forms of interaction between a university and a school, a network university educational district, a subjective choice of a future educational trajectory, etc. As a part of the study, an analysis of scientific papers on the problems of career guidance was carried out. The traditional and new formats of career guidance are characterized from the position of their influence on the subjective choice of a future profession. The analysis of the formation and development of the project "Network University educational District" is carried out, the directions of its activity are determined, the content and mechanisms of implementation are disclosed. The first direction is related to the organization of interaction with schools, the definition of areas of cooperation, the main problems in improving the quality of training of future applicants and the choice of a future profession. The second direction is connected with the development of a vocational guidance program for additional education "Pedagogical class", network programs for in-depth study of specialized subjects. The third direction is the launch of network programs, the organization of a permanent problem seminar on the methodology of teaching specialized subjects. The result of the implementation of University entertaining Saturdays and Smart Holidays for schoolchildren was the creation of a database of gifted children and the development of a support system for school and student initiatives. In conclusion, conclusions are drawn about the innovative potential of the SOOO from the position of providing an opportunity for a high school student to make a subjective choice of a future profession.

Keywords: career guidance activity of the University, innovative forms, Network university educational district, subject position, choice, educational trajectory

Введение. В современных условиях информационного общества к педагогу, как посреднику между ребёнком и колоссальным объёмом информации, предъявляются совершенно новые и высокие требования. Педагог передаёт не только знания, но также формирует культурные ценности и нравственные понятия, информационное наполнение которых просто невозможно оценить. Именно поэтому фигура учителя всегда находится в фокусе общественного внимания, и уровень его профессиональной компетентности является основой оценки профессиональной деятельности.

Существует определённая корреляция между уровнем сформированности профессиональной компетентности и качеством школьной подготовки. Практика показывает, что на педагогические направления подготовки поступают в основном дети со средним уровнем знаний по школьным предме-

там. Данное обстоятельство актуализирует проблему нахождения баланса между этими величинами, в том числе за счёт реализации инновационных форм профориентационной работы вуза, сочетающих деятельность по «подтягиванию» школьных знаний будущего потенциального абитуриента до уровня, необходимого для обучения в вузе по педагогическому профилю, а также организации наставничества по устранению методических дефицитов учителей. Более того, профориентационная работа вуза должна предоставлять возможность школьнику не только познакомиться с реализуемыми направлениями подготовки, но и увидеть научную, образовательную, общественную, культурную жизнь студентов, что позволит сделать субъективный выбор будущей образовательной траектории.

Методология и методы исследования. Анализ научных исследований по рассматри-

ваемой теме показал, что проблема поиска эффективных форм профориентационной деятельности достаточно активно исследуется отечественными учеными. Так, по мнению В. В. Яжжика, профессиональную ориентацию необходимо рассматривать как «научно обоснованную систему социально-экономических, психолого-педагогических и производственно-технических мер по оказанию молодёжи личностно-ориентированной помощи в выявлении и развитии способностей и склонностей, профессиональных и познавательных интересов в выборе профессии, а также формирование потребности и готовности к труду в условиях рынка, многоукладности форм собственности и предпринимательства»¹.

Исследователь Д. С. Ермаков акцентирует внимание на том, что «профориентацию следует понимать не как выбор будущим выпускником той или иной специальности, а как надпредметный навык, одну из ключевых компетенций, обеспечивающих на протяжении всей жизни человека (не только в школе) навигацию, адаптацию и востребованность на рынке труда. Помочь ему в этом призваны как традиционные, так и инновационные средства, методики и формы работы» [1, с. 76].

Действительно, внедрение современных инструментов профориентации в организационно-образовательную деятельность вузов является одним из способов правильного выбора профессии, от которого зависит дальнейшая профессиональная карьера выпускника и текущие достижения кадровой политики предприятий и организаций реального сектора экономики [2, с. 13].

Как справедливо отмечает В. И. Блинов, «успешные и востребованные у школьников, студентов и их родителей практики педагогического сопровождения профессионального выбора — лучшее средство, которое невозможно заменить никакими теориями и концепциями» [3, с. 7].

Педагогическое сопровождение профессионального выбора в системе высшего образования имеет свои отличия, которые влияют на разработку, выбор форм и технологий. Наряду с уже зарекомендовавшими себя

традиционными формами (выезды в школы с профориентационными акциями, проведение дней университета в муниципалитетах, участие в Ярмарках учебных мест и др.) активно разрабатываются и новые формы профориентационной деятельности вузов².

Зарубежные исследователи отмечают, что в течение последних двух десятилетий партнёрству между школами и университетами уделялось внимание в рамках исследований развития образования в Европе и Соединённых Штатах, и государственная образовательная политика во всём мире сместилась в сторону расширения сотрудничества, как межотраслевого, так и организационного [4, с. 752].

У зарубежных авторов также рассматриваются партнёрские отношения между университетами и школами, которые сосредоточены на создании образовательных знаний посредством практических исследований [5, с. 328].

Такие современные формы профориентации, как работа в социальных сетях, запись кратких видеоуроков, проведение профориентационных нетворкингов выделяет А. А. Андреева [6, с. 62].

На проведении выставок образовательных услуг и продукции образовательного учреждения как демонстрации возможностей вуза и перспективности осуществляемых в нём направлений подготовки акцентирует внимание С. К. Ангеловская [7, с. 72].

В последнее время зарекомендовала себя такая диагностическая технология, как профессиональная проба, представляющая собой имитационную игру профессиональной направленности, позволяющая «окунуть» в профессию и при первом приближении увидеть её достоинства и недостатки. А. А. Белоусов и Г. Н. Некрасова уделяют особое внимание проектированию системы профессиональных проб для школьников [8, с. 902].

Реализация в рамках национального проекта «Образование» федеральных проектов «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребёнка» существенно расширила возможности для повышения эффективности профориентационной деятельности. Так,

¹ Яжжик В. В. Профориентационная работа // Правильный профессиональный выбор – уверенное будущее молодого поколения: сб. материалов Панорамы педагогического опыта XVII Республиканской выставки научно-методической литературы, педагогического опыта и творчества учащейся молодежи. – Минск: РИВШ, 2017. – С. 3. – ISBN 978-985-586-082-3.

² Сергеев И. Инновационная профориентация школьников: непрерывность, социальное партнёрство, практикоориентированность. – Текст: электронный // Интерфакс. Образование. 10 декабря 2018 г. – URL: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/2143> (дата обращения: 10.02.2023).

реализуемый в рамках федерального проекта «Успех каждого ребёнка» проект ранней профессиональной ориентации школьников «Билет в будущее» представляет возможность разработки пакета рекомендаций по построению индивидуального учебного плана в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями.

Серьёзная модернизация материальной базы учреждений дополнительного образования в рамках национального проекта «Образование» обеспечила возможность использования современного оборудования ИТ-кубов, Детских технопарков, Домов научной коллаборации для профориентационной деятельности.

В настоящее время в российских регионах разработаны и реализуются концепции сопровождения профессионального самоопределения на период до 2025 г., анализ которых позволил выделить наиболее оптимальные направления данной деятельности:

- многоуровневое межинституциональное взаимодействие и социальное партнёрство;

- развитие систем профессионального информирования обучающихся, их родителей и других целевых категорий пользователей;

- широкое внедрение системы практико-ориентированных форматов сопровождения профессионального выбора;

- разработка и реализация региональных, муниципальных, локальных моделей оценки результативности профориентационной работы [9, с. 37].

Отметим, что в развитии и продвижении инновационных направлений сопровождения профессионального самоопределения школьников особое место занимает стратегическая платформа «Национальная технологическая инициатива» (НТИ). В рамках НТИ ведётся разработка и создание образовательной экосистемы нового типа, новых образовательных и методических подходов и концепций, персональных проектов в сфере образования и другие, что позволяет интенсифицировать профориентационную деятельность вузов и повысить её эффективность.

Кружковое движение НТИ¹ как система вовлечения школьников в экосистему национальной технологической инициативы, объединяет на сегодняшний день более трёхсот

тысяч человек по всей стране. Кружковое движение НТИ выступает как платформа для реализации следующих сервисов поддержки талантливой молодежи:

Олимпиада НТИ представляет собой командные инженерные соревнования для школьников и студентов, соревновательная часть которых предполагает обучение у представителей лучших в стране практик сквозных исследований и технологий, направленных на решение поставленных государственными компаниями и отраслевыми лидерами рынка задач. Такая организация Олимпиады обеспечивает через сервис НТИ прямую связь школьника с потенциальными перспективными отраслями и сферами будущего трудоустройства.

Урок НТИ является всероссийской акцией, где любой учитель технических или естественно – научных предметов может провести занятие по технологиям будущего.

Программа «Практики будущего» предполагает организацию проектных школ и хакатонов по актуальным проблемам крупных отраслевых, технологических компаний. Отличительной особенностью является формирование команды из разновозрастных групп школьников, экспертов, исследователей, индустриальных партнеров.

Проект RUKAMI, созданный на платформе кружкового движения, представляет собой комплекс мероприятий, направленный на популяризацию технического творчества детей.

Цифровая платформа «Талант» предназначена для сбора цифрового следа школьников на основании участия школьников в тех или иных мероприятиях, по результатам которого составляет рейтинг, а лидеры получают дополнительные баллы к ЕГЭ.

Разработка агентства стратегических инициатив по продвижению новых проектов «Future skills» предполагает создание комплекса образовательных стандартов подготовки специалистов будущего и разработки соответствующих этим компетенциям проектно – образовательных программ.

В целом, логика развития и функционирования НТИ предполагает формирование сообществ, ориентацию на компетенции будущего и трансформации традиционных образовательных форматов. Дальнейшее развитие проекта связано с разработкой полностью цифровой и безэкзаменационной модели оценки компетенций школьников для

¹ Национальная технологическая инициатива: 7 лет в движении. – М.: Северо-Запад, 2021. – 304 с.

применения её при поступлении в высшие учебные заведения.

Таким образом, анализ теоретических исследований и практического опыта по организации профориентационной деятельности вузов показывает, что работа представляет собой разовые мероприятия, не прослеживается взаимосвязь такой деятельности с определённым видом профессий, по которым наиболее ощутим кадровый дефицит, наблюдается необходимость систематизации такой деятельности. Это явилось основанием для разработки и реализации собственной модели педагогического сопровождения профессионального выбора школьников.

Результаты исследования и их обсуждение. Нами разработан проект «Сетевой университетский образовательный округ», который направлен на создание условий для формирования у старшеклассников навыков, необходимых для осознанного выбора будущей профессии и мотивации на получение профессионального образования в региональном вузе. Отметим, что СУОО не является юридическим лицом, его деятельность основывается на принципах добровольности, равноправия и законности, носит некоммерческий характер и не имеет своей целью извлечение прибыли. Члены СУОО являются полноправными партнёрами и участвуют в разработке и реализации всех мероприятий, реализуемых в рамках деятельности Округа.

Реализация проекта началась в апреле 2022 г. с широкого информирования начальников управления муниципальными образованиями и Глав муниципалитетов республики. В период с мая 2022 по июнь 2022 г. были заключены соглашения с 38 общеобразовательными школами республики.

При определении целевой группы проекта мы, в первую очередь, исходили из понимания значимости проекта для сельских школьников, поскольку в удалённых от центра сельских школах менее доступна качественная информация о направлениях подготовки в региональных вузах, разовые профориентационные акции сводятся в основном к рассказу и демонстрации перечня направлений подготовки, реализуемых в университетах. Зачастую выпускник сельской школы делает выбор вуза, поддавшись впечатлению от информации более эмоционального рассказчика, не имея целостной картины ни о будущей специальности, ни о вузе, где он собирается её получать. Как следствие, наступает ра-

зочарование в будущей профессии уже на младших курсах, нежелание трудоустроиться по специальности.

Инновационность проекта заключается в нестандартном подходе к созданию системы профориентации, основанной на применении новых организационных форм и педагогических технологий и тесном взаимодействии с региональными предприятиями и организациями, раскрывающемся через деятельность в следующих направлениях:

- повышение качества предметной подготовки старшеклассников через реализацию программ факультативных курсов и внеурочной деятельности в сетевых и смешанных формах и с привлечением к преподаванию профессорско-преподавательский состав университета;

- реализация профориентационных программ дополнительного образования через педагогические и медицинские классы;

- развитие института педагогического наставничества;

- реализация совместных проектов (в том числе – исследовательских), направленных на повышение качества основного и среднего общего образования и эффективное профессиональное самоопределение;

- создание условий для профессионального педагогического роста наиболее мотивированных педагогов школ СУОО через обучение в магистратуре, аспирантуре.

Остановимся подробнее на раскрытии содержания деятельности по каждому направлению.

Так, на основе Соглашений о сотрудничестве с муниципальными школами были определены школьные предметы, по отдельным темам которых учителя испытывают методические трудности, а школьники, в свою очередь, имеют невысокое качество знаний. Преподаватели университета разработали программы факультативных курсов по этим предметам с целью реализации их в сетевом и смешанном форматах в течение одного учебного года. В начале сентября был объявлен набор учащихся 10 классов школ СУОО на сетевые программы углубленного изучения математики, физики, химии, биологии, истории, обществознания, русского языка. 765 учащихся из 20 школ СУОО начали осваивать дополнительные программы по профильным предметам.

В нашем Сетевом округе создание педагогического и медицинского классов позволи-

ло начать реализацию профориентационных программ в смешанных форматах, подразумевающих не только занятия в сети, но и проведение образовательных интенсивов на базе учреждений дополнительного образования. Занятия проводятся один раз в неделю в сети по 2 часа с применением деловых игр, квестов, брейншторминга, технологии развития критического мышления и прочего, обеспечивающих освоение базовых навыков и умений, повышающих мотивацию школьников к обучению. Для групп медицинского и педагогического классов организованы образовательные интенсивы в Центре выявления и поддержки одарённых и талантливых детей «Асториум». Полное погружение в мир будущей профессии, незабываемые встречи с победителями республиканских конкурсов профессионального мастерства «Учитель года», «Педагогический дебют», молодыми и креативными вузовскими преподавателями создали определённый позитивный эмоциональный фон, усиливающий формирование мотивации на профессиональный выбор.

Развитие института наставничества осуществляется через организацию постоянно действующего методического семинара для учителей школ СУОО. Специфика этого семинара заключается в том, что у него нет заранее обозначенной даты проведения и сформулированной темы обсуждения. Тему для семинара предлагают сами учителя, время и формат проведения выбираются совместно. В большинстве своем задействованные в проекте преподаватели вуза являются либо членами, либо председателями предметных комиссий ЕГЭ/ОГЭ, поэтому достаточно осведомлены о предметных дефицитах учителей. Зачастую такие проблемные семинары проводятся в рамках Университетских занимательных суббот и Умных каникул. Уже состоявшиеся семинары воспринимаются учителями очень позитивно, поскольку их методическая направленность позволяет учителям в режиме реального времени восполнять свои предметные дефициты.

Совместными проектами, направленными на повышение качества основного и среднего общего образования и эффективное профессиональное самоопределение, стали Университетские занимательные субботы. В течение учебного года по определённому графику каждый факультет и институт университета проводит такую занимательную субботу для школьников. Программы таких

суббот предполагают мастер-классы, игры, занимательные опыты, соревнования, отражающие специфику направлений подготовки факультета. В мероприятиях занимательных суббот активное участие принимают студенты – волонтеры, общаясь с которыми школьники из первых уст узнают о студенческом самоуправлении, о разнообразной и насыщенной студенческой жизни. Более того, все мероприятия проводятся в учебных аудиториях, лабораториях в «естественной образовательной среде» вуза, что позволяет удовлетворить живой интерес школьника к предмету, к вузу, как месту получения будущей профессии. Для детей из отдаленных школ организовано онлайн участие в программе Занимательной субботы. Частью программ является встреча с работодателями, успешными выпускниками. Параллельно организуются образовательные площадки для учителей и родителей, сопровождающих детей на мероприятия. Так, например, на Занимательной субботе Физико-технического факультета состоялась заинтересованная дискуссия учителей и родителей на тему «Особенности обучения и воспитания поколения Z: мысли учителя и родителя вслух».

Вначале предполагалось, что Занимательные университетские субботы будут организованы только для школ СУОО, однако это ограничение было снято после проведения первой субботы, поскольку интерес у школьников республики к подобным мероприятиям очень высокий. Желающие посетить Университетскую занимательную субботу заранее регистрируются на сайте университета, что позволяет создать базу данных всех участников, изучить их предпочтения и выстроить индивидуальную программу профориентационной работы. Наиболее активным участникам мероприятий Занимательных суббот и Умных каникул рассылаются письма – приглашения на другие образовательные события профориентационной направленности и, таким образом, начинает выстраиваться индивидуальная работа с будущим потенциальным абитуриентом. Более 1000 школьников из 120 школ республики уже побывали на Университетских занимательных субботах.

Умные каникулы для школьников были организованы в осеннее и зимнее каникулярное время. 925 школьников республики стали участниками образовательных событий в рамках осенних и зимних Умных каникул. Эти

мероприятия предусматривают индивидуальный подход, поэтому наиболее востребованными были консультации по предметам к сдаче ЕГЭ/ОГЭ, решение задач повышенной сложности, географические диктанты, предметные олимпиады. В Доме научной коллаборации имени Морхоза Петровича Хабаева, первого ректора университета, открыта школа юного юриста. Такой подход позволяет организовать качественную индивидуальную профориентационную работу со школьниками, результатом которой должен стать субъектный выбор школьником своей будущей образовательной траектории по получению профессии.

В весенние каникулы планируются экскурсии в университетский Планетариум, Биоагростанцию, на стадион, лукодром и т. д. Главное – образовательная среда, в которую окупятся старшекласники, что позволит им не только узнать возможности университета, но и понять, что вузы республики ничем не отличаются от вузов других регионов, главное их преимущество – территориальная близость к родному дому.

Важной составляющей в организации профориентационной деятельности играет созданный в 2019 г. Проектный офис, деятельность которого заключается в создании полного цикла работы с проектами. Этот цикл разделён на этапы, начиная с инициации и проведения конкурсного отбора проектов (в том числе и школьных), привлечения экспертного сообщества для оценки и экспертизы проектов. Лучшие проекты переходят на стадию «сопровождение». На данной стадии команда проекта переходит к подготовке и реализации своей проектной идеи, а проектный офис оказывает методическую и организационную поддержку, содействует позитивному решению административных проблем проекта, привлекает ресурсы для его реализации. Проектный офис анализирует мониторинговые показатели проектов, с целью прогнозирования возможных проблем и их оперативного решения.

Мероприятия в рамках деятельности проектного офиса позволяют расширить представления школьников о возможностях обучения в высшем учебном заведении, перспективе научно-исследовательской деятельности и своей будущей профессиональной траектории развития.

Одной из полюбившихся школьникам технологией является пространство коллек-

тивной работы «Точка кипения», которая представляет собой многоцелевое пространство с самыми разнообразными формами работы.

Точка кипения БГУ была открыта в 2020 году при содействии АНО «Платформа НТИ». Концепция данной технологии предполагала консолидацию команд и развитие проектов в логике рынков “EcoNet” и “EduNet” Национальной технологической инициативы. Только в 2020 г. в Точке кипения проведено более двухсот мероприятий по актуальным региональным проблемам в сфере образования и образовательных технологий, государственного и муниципального управления, кадрового развития Республики Бурятия, разумного и бережного отношения к окружающей среде, рационального природопользования. Различие тематик показывает уникальность и многоформатность работы Точки кипения и позволяет содействовать школьникам в реализации разнообразных инициатив. Все мероприятия имели широкий охват участников: более восьмисот студентов и школьников стали участниками мероприятий в 2021 г., более шестисот в 2022 г. Работа в Точке кипения не только обогащает студентов опытом участия в проектной деятельности, но и позволяет им убедиться в своей выбранной специальности, и они более осознанно подходят к выстраиванию своей будущей образовательной траектории. По мнению венгерских исследователей, на автономное поведение в процессе обучения при посредничестве стратегий саморегуляции большое влияние оказывает процесс правильной мотивации, а также независимое использование учебных ресурсов и технологий [10, с. 46].

В качестве возможности индивидуализации обучения в вузе Бурятский госуниверситет предлагает студентам, помимо основной специальности, освоить дополнительную квалификацию. Например, студентам, которые являются активными участниками университетских ансамблей «Байкальские волны» и «Байкальские самоцветы», предлагается для освоения в течение семестра программа дополнительной квалификации «Руководитель хореографического (вокального) кружка». Для студентов – спортсменов разработана программа «Организатор спортивной секции». Решение о получении дополнительной квалификации студенты принимают самостоятельно, и это отражает их субъектную позицию. Университетом рассматриваются возможно-

сти расширения таких программ и, прежде всего, в сторону технического направления, как «Руководитель кружка по ракетостроению», или «Руководитель по робототехнике, информационным технологиям» и др.

Одним из проектов, реализуемых в рамках СУОО, является совместная организация практической подготовки студентов, предполагающая активное участие самой школы в определении программы практики студентов, тем курсовых и выпускных квалификационных работ. Такое совместное действие, с одной стороны, служит технологией повышения профессионального роста школьного учителя, а с другой – повышает общую ответственность за практическую подготовку будущего специалиста.

Реализация пятого направления «Создание условий для профессионального педагогического роста наиболее мотивированных педагогов школ СУОО через обучение в магистратуре, аспирантуре» предполагает активное вовлечение педагогов, имеющих склонность к научной работе, в совместные научно-исследовательские проекты. Результаты таких проектов могут быть оформлены в диссертационные исследования и представлены к защите в Диссертационном совете по педагогическим наукам.

Проект СУОО имеет выраженную социальную направленность, которая заключается в увеличении количества старшеклассников, мотивированных на получение профессии в региональном вузе и профессиональную деятельность в региональной системе образования. На его основе был разработан проект «Университета связующая нить: школьник – студент – педагог», который стал победителем Фонда президентских грантов. Финансовая поддержка Фонда позволила закупить оборудование для реализации се-

тевых программ, расходные материалы для проведения со школьниками опытов по биологии и химии, обеспечить более активную информационную поддержку проекта.

Заключение. Инновационные формы реализации профориентационной работы вузов выступают интерактивным источником информации для молодёжи, на основе которых выпускники школ делают субъективный выбор своей будущей профессии. От осознанности такого выбора зависит их карьерная и жизненная успешность, являющаяся основой мотивации к созидательной деятельности.

Первый год реализации проекта СУОО позволяет сделать вывод о том, что СУОО обладает всеми признаками инновационной системы профориентации школьников. Особый акцент делается на сельских школьников, не имеющих широкого доступа к информационным ресурсам и инновационным профориентационным программам. Инновационные формы и технологии проекта позволяют подготовить детей к более осознанному выбору профессии, повысить уровень профильной подготовки, познакомиться с возможностями университета, успешно социализироваться в студенческой среде, адаптироваться в новых условиях, завести новые знакомства, повысить мотивацию для поступления и получения профессионального образования в региональном вузе. Учителям школ – участникам проекта предоставлена возможность повысить уровень профессиональной компетентности и реализовать индивидуальную программу профессионального роста.

Реализация такой системы профориентационной деятельности открывает возможности республике для закрепления молодых специалистов в регионе, тем самым восполнения кадрового дефицита в социальной сфере.

Список литературы

1. Ермаков Д. С. Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация школьников: историко-педагогические аспекты, современный взгляд // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017. № 3. С. 75–80. EDN ZNEGBZ.
2. Нечаев М. П., Фролова С. Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся // *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2017. Т. 16, № 2. С. 9–15. DOI: 10.20310/1810-231X-2017-16-2-9-16.
3. Блинов В. И. Эффективные практики профессиональной ориентации в регионах России // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017. № 1. С. 6–8. DOI: 10.15393/j5.art.2014.2366.
4. Skoglund K. N. Social interaction of leaders in partnership between schools and universities: tension as a support and counterbalance // *International Journal of Leadership in Education. Theory and practice*. 2022. Vol. 25, iss. 5. P. 747–766.
5. McLaughlin C., Black-Hawkins K. School-university partnerships for educational research-distinctions, dilemmas and challenges. *Curriculum Journal*. 2007. No. 18. P. 327–341. DOI: org/10.1080/09585170701589967.

6. Андреева А. А. Инновационные профориентационные активности, используемые в непрерывном образовании: из опыта работы // Поволжский педагогический поиск. 2020. № 4. С. 60–66. DOI: 10.33065/2307-1052-2020-4-34-60-66. EDN AOFPRY.
7. Ангеловская С. К. Инновационные подходы к организации профориентационной деятельности профессиональной образовательной организации // Инновационное развитие профессионального образования. 2017. № 2. С. 71–74. DOI: 10.33065/2307-1052-2020-4-34-60-66.
8. Белоусов А. А., Некрасова Г. Н. Проектирование системы профессиональных проб для школьников. Текст: электронный // Концепт. 2018. № 10. С. 899–912. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181075.htm>. (дата обращения: 25.01.2023).
9. Блинов В. И., Сергеев И. С. Основные положения Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // Гуманитарные науки. 2016. № 2. С. 11–23.
10. Kormos J., Csizér K. The Interaction of Motivation, Self-Regulatory Strategies, and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups. // *Tesol*. Vol. 48, iss. 2. URL: DOI: 10.1002/tesq.129.
11. Liukineviciene Laima. Youth Employment Policy and Career Guidance of Schoolchildren in Northwestern Lithuania // *Social iniaityrimai / Social Research*. 2011. No. 4. P. 64–74.
12. Alekhina E. V., Zolkin A. L., Parkhomenko R. N. Philosophical and pedagogical aspects of career guidance policy for learners and students // *Journal of Environmental Treatment Techniques*. 2020. Vol. 8, no. 1. P. 175–181. EDN UIYRIG.
13. Абдыракунова Ж. Педагогические основы деятельности школы и семьи в профориентации выпускников школы. 25 с. DOI: 10.35254/bhu.2019.50.3. EDN YMXNID.
14. Милославский В. Г., Алиева Н. Х., Соловьев С. М. Теория и практика профориентации в России: проблемы и перспективы // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 905–911. EDN VTZCTX.
15. Авлиякулов Т. Х. Профессиональная пригодность, профориентация и профотбор в специальность // Педагогическое образование и наука. 2021. № 6. С. 142–144. EDN NUCQXR.

Информация об авторах

Банзаракцаев Баясхалан Цогтоевич, преподаватель; Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова (670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а); kerulen95@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>.

Дагбаева Нина Жамсуевна, доктор педагогических наук, профессор; Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова (670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а); ndagbaeva@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8269-1751>.

Фомицкая Галина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор; Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова (670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а); galinaf1961@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6989-2164>.

Вклад авторов

Банзаракцаев Б. Ц. разрабатывал эмпирическую часть исследования и теорию субъектной деятельности.

Дагбаева Н. Ж. разрабатывала теоретико-методологические основы исследования.

Фомицкая Г. Н. разрабатывала экспериментальную часть исследования и осуществляла анализ полученных результатов.

Для цитирования

Банзаракцаев Б. Ц., Дагбаева Н. Ж., Фомицкая Г. Н. Инновационные формы субъектного выбора школьниками будущей образовательной траектории // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-6-15.

Статья поступила в редакцию 15.02.2023; одобрена после рецензирования 17.03.2023; принята к публикации 20.03.2023.

References

1. Ermakov, D. S. Professional self-determination and professional orientation of schoolchildren: historical and pedagogical aspects, a modern view. *Vocational education in Russia and abroad*, no. 3, pp. 75–80, 2017. (In Rus.)
2. Nechaev, M. P., Frolova, S. L. Modern understanding of the problems of vocational guidance of students. *Psychological and pedagogical journal Gaudeamus*, no. 2, pp. 9–15, 2017. DOI: 10.20310/1810-231X-2017-16-2-9-16. (In Rus.)

3. Blinov, V. I. Effective practices of professional orientation in the regions of Russia. Vocational education in Russia and abroad, no. 1, pp. 6–8, 2017. DOI: 10.15393/j5.art.2014.2366. (In Rus.)
4. Skoglund, K. N. Social interaction of leaders in partnership between schools and universities: tension as a support and counterbalance. International Journal of Leadership in Education. Theory and practice, vol. 25, iss. 5, pp. 747–766, 2022. (In Rus.)
5. McLaughlin, C., & Black-Hawkins, K. School–university partnerships for educational research—distinctions, dilemmas and challenges. Curriculum Journal, no. 18, pp. 327–341, 2007. <https://doi.org/10.1080/09585170701589967>. (In Engl.)
6. Andreeva, A. A. Innovative career guidance activities used in continuing education: from work experience. Volga Pedagogical Search (scientific journal), no. 4, pp. 60–66, 2020. DOI: 10.33065/2307-1052-2020-4-34-60-66. (In Rus.)
7. Angelovskaya, S. K. Innovative approaches to the organization of career guidance activities of a professional educational organization. Innovative development of vocational education, no. 2, pp. 71–74, 2017. DOI: 10.33065/2307-1052-2020-4-34-60-66. (In Rus.)
8. Belousov, A. A., Nekrasova, G. N. Designing a system of professional tests for schoolchildren. Scientific and methodological electronic journal “Concept”, no. 10, pp. 899–912, 2018. Web. 25.01.2023. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181075.htm>. (In Rus.)
9. Blinov, V. I., Sergeev, I. S. and others. The main provisions of the Concept of organizational and pedagogical support of professional self-determination of students in the conditions of continuity of education. Humanities, no. 2, pp. 11–23, 2016. (In Rus.)
10. Kormos, J., Csizér, K. The Interaction of Motivation, Self-Regulatory Strategies, and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups. Tesol, vol. 48, iss. 2. DOI: 10.1002/tesq.129. (In Engl.)
11. Liukineviene, Laima. Youth Employment Policy and Career Guidance of Schoolchildren in Northwestern Lithuania. Socialiniai tyrimai. Social Research, no. 4, pp. 64–74, 2011. (In Engl.)
12. Alekhina, E. V., Zolkin, A. L., Parkhomenko, R. N. Philosophical and pedagogical aspects of career guidance policy for learners and students. Journal of Environmental Treatment Techniques, pp. 175–181, 2020. EDN UIYRIG. (In Engl.)
13. Abdyrakunova, Zh. Pedagogical foundations of school and family activities in the career guidance of school graduates, no. 4, pp. 102–104, 2019. DOI: 10.35254/bhu.2019.50.3. (In Rus.)
14. Miloslavsky, V. G., Aliyeva, N. H., Soloviev, S. M. Theory and practice of career guidance in Russia: problems and prospects. Young scientist, pp. 905–911, 2016. (In Rus.)
15. Avliyakov, T.Kh. Professional aptitude, career guidance and professional selection in the specialty. Pedagogical education and science, no. 6, pp. 142–144, 2021. (In Rus.)

Information about authors

Banzaraktsaev Bayaskhalan Ts., Lecturer; Buryat State University named after Dorzhi Banzarov (24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia); kerulen95@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>.

Dagbaeva Nina Zh., Doctor of Pedagogy, Professor; Buryat State University named after Dorzhi Banzarov (24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia); ndagbaeva@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8269-1751>.

Fomitskaya Galina N., Doctor of Pedagogy, Professor; Buryat State University named after Dorzhi Banzarov (24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia); galinaf1961@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6989-2164>.

Contribution of authors to the article

Banzaraktsaev B. Ts. developed the empirical part of the study and the theory of subjective activity.
Dagbaeva N. Zh. developed the theoretical and methodological foundations of the study.
Fomitskaya G. N. developed the experimental part of the study and analyzed the results.

For citation

Banzaraktsaev B. Ts., Dagbaeva N. Zh., Fomitskaya G. N. Innovative Forms of Subjective Choice by Schoolchildren of the Future Educational Trajectory // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-6-15.

**Received: February 15 2022; approved after reviewing March 17 2023;
accepted for publication March 20 2023.**

Научная статья

УДК 373.24

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-16-25

Влияние семьи и семейных установок на социализацию и социальное развитие ребёнка раннего и дошкольного возраста

Татьяна Валерьевна Безродных

*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия,
interaktion@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8694-0797>*

В статье, посвящённой влиянию семьи на социальное развитие детей, проанализированы и выделены: задачи семьи и их содержание в контексте социализации и социального развития; потенциал семейных установок в отношении социального развития детей раннего и дошкольного возраста; факторы, повышающие адаптационные механизмы ребёнка раннего возраста; параметры ответственного родительства. Интерпретация современных исследований позволили автору обосновать существенные характеристики влияния семьи на социальное развитие и социализацию детей, содержание семейных установок, влияющих на социальное развитие; значение материнского участия в социальном развитии ребёнка, эффективные методы семейного воспитания, а также выделить семейные ошибки, препятствующие гармоничному социальному развитию; параметры и сущность феномена ответственного родительства, значение морально-нравственных ценностей семьи в социальном развитии ребёнка. С целью выявления особенностей влияния семьи на социальное развитие детей был использован опросный метод (авторский опросник). Результаты проведённого исследования позволили автору сделать выводы о потенциале современной семьи в аспекте социального развития и социализации детей раннего и дошкольного возраста; о необходимости создания межведомственного социального института по поддержке и педагогическому просвещению родителей.

Ключевые слова: социальное развитие, социализация, семья, ответственное родительство, семейные установки, ранний возраст, ответственное родительство, дошкольный возраст

Original article

**Influence of the Family and Family Attitudes
on the Socialization and Social Development of a Child of Early and Preschool Age**

Tatyana V. Bezrodnykh

*Transbaikal State University, Chita, Russia
interaction@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8694-0797>*

The article, devoted to the influence of the family on the social development of children, analyzes and highlights: the tasks of the family and their content in the context of socialization and social development; the potential of family attitudes in relation to the social development of children of early and preschool age; responsible parenting options. The interpretation of modern research allowed the author to substantiate the essential characteristics of the influence of the family on the social development and socialization of children, the content of family attitudes that affect social development; the importance of maternal participation in the social development of the child, effective methods of family education, as well as highlight family mistakes that impede harmonious social development; parameters and essence of the phenomenon of responsible parenthood, the importance of the moral values of the family in the social development of the child. The results of the study allowed the author to draw conclusions about the potential of the modern family in terms of social development and socialization of children of early and preschool age; on the need to create an interdepartmental social institution for the support and pedagogical education of parents.

Keywords: social development, socialization, family, responsible parenthood, family attitudes, early age, responsible parenthood, preschool age

Введение. Значение семьи в жизни ребёнка сложно переоценить, потому данный постулат поддерживается на уровне государства и общества, обозначаясь в различных

нормативных документах и социально значимых проектах (Национальный проект «Образование», Стратегия развития воспитания в РФ и др.), а также в Посланиях президента

РФ Законодательному собранию. Семья создаёт и моделирует социокультурные ситуации развития детей, постепенно обогащая и наполняя содержанием социальный опыт ребёнка, складывающийся, как стихийно, так и организованно. Влияние семьи и семейных установок на процессы социализации и социального развития ребёнка амбивалентны по своей сути. С одной стороны, социальное развитие детей в семье происходит стихийно, поскольку объединены люди разных взглядов и установок, разной ментальности и гендерной принадлежности.

В связи с этим возникает основание для выделения социализирующей (стихийной, несогласованной) передачи социокультурного опыта, морально-ценностных норм и правил) функции семьи. Семья социализирует ребёнка именно разностью менталитетов, взглядов, «семейных» сценариев, семейных установок, государственные и общественные органы же не вмешиваются в процесс стихийной передачи социокультурного опыта ребёнку семьей, контролируют лишь реализацию основных прав и гарантий ребёнку – право на жизнь, сохранение здоровья, образование и т. д. Например, такие механизмы социального развития как подражание, идентификация, экзистенциальный нажим (организация быта, модели отношений, поведения) воздействуют на социальное развитие ребёнка зачастую гораздо эффективнее целенаправленных воспитательных воздействий.

С другой стороны, каждая семья заинтересована в целенаправленности и организованности социального развития собственных детей: реализует накопленный человеческим, но по-разному освоенный поколениями, семейный воспитательный опыт. Проблема исследования состоит в выявлении существенных характеристик влияния семьи и семейных установок на социальное развитие и социализацию детей раннего и дошкольного возраста.

Цель исследования состоит в теоретическом и практическом обосновании влияния семьи и семейных установок на социальное развитие и социализацию детей раннего и дошкольного возраста. Задачи исследования: изучить особенности социального развития и социализации детей раннего возраста и дошкольников; выявить параметры ответственного родительства; проанализировать влияние семьи на социальное развитие и социализацию детей раннего и дошкольного возраста. Новизна исследования: определе-

ние параметров влияния семьи на социальное развитие детей указанных возрастных групп; выявление сущности феномена ответственного родительства; обобщение существенных характеристик социального развития детей раннего и дошкольного возраста.

Методология и методы исследования.

Методологической основой исследования явились научные концепции и теории становления и развития человека (В. И. Слободчиков, М. И. Лисина), целостного развития ребёнка (М. В. Крулехт), семейном воспитании и социальной ситуации развития (М. Г. Бывшева, Г. И. Захарова, О. Н. Комарова, Р. Т. Davies, Е. М. Cummings и др.), брачно-семейных установках (Т. Е. Карташова, Т. Ю. Сорокина), компетентности родителей (Т. П. Лобзина, Ф. В. Повshedная, Ю. В. Сеппенен). Основу исследования составили гуманитарный и деятельностный подходы, а также системообразующие принципы В. И. Слободчикова [1]. Автором использованы теоретические и практические методы исследования: теоретический анализ литературы, обобщение, сопоставление, опросный метод.

Результаты исследования. Амбивалентность влияния семьи и семейных установок на процессы социального развития ребёнка заложен главный потенциал семьи, поскольку при иных обстоятельствах ребёнок не усвоит необходимый социокультурный опыт (Г. В. Гнайкова, С. В. Молчанов, О. А. Карабанова, Ю. В. Сеппенен и др.). Данное противоречие обусловило проблемное поле проведённого анализа.

В раннем возрасте в общении со взрослым наряду с сохранением значения эмоциональности происходит переключение на практические действия с предметами. Общение в это период принимает опосредованный характер, то есть эмоциональное общение со взрослым сохраняется, но детерминируется предметно-манипулятивной деятельностью (ситуативно-деловое общение по М. И. Лисиной).

Семья решает не только жизненно-важные задачи, удовлетворяя витальные потребности, потребности в безопасности ребёнка, но и задачи психологического, социально-психологического и социально-педагогического характера. Несмотря на социальную ориентированность семьи, изначально имеющую социальный контекст (как способ сохранения и воспроизводства общества в глобальном смысле), нами уточнены задачи семьи в контексте социализации ребёнка (табл. 1).

Таблица 1

Задачи, стоящие перед семьей в контексте социализации ребёнка

| Задачи семьи | Основной параметр социализации | Содержание задачи |
|---------------------------|---------------------------------|---|
| Витальные | Я и моя Жизнь | <ul style="list-style-type: none"> – удовлетворение витальных потребностей; – обеспечение безопасности ребёнку: безопасной окружающей среды, безопасного собственного поведения; – сохранение физического и психофизиологического здоровья и создание условий для сохранения здоровья самим ребёнком |
| Психологические | Я и моя Самость, внутренний мир | <ul style="list-style-type: none"> – принятие всех особенностей (психофизиологических, физических, личностных) ребёнка; – эмоциональное общение с ребёнком в разных формах от ситуативно-личностного до внеситуативно-личностного; – адекватное отношение к схожести и непохожести на себя, близких родственников (если ребёнок хорошо себя проявил, то «весь в меня», в противном случае «и в кого он такой!»); – формирование самооценки ребёнка; – создание ситуаций успеха; – поддержка во всех неудачах и жизненных сложностях |
| Социально-психологические | Я и Люди | <ul style="list-style-type: none"> – формирование представлений об особенностях взаимоотношений с людьми, способах установления и поддержания межличностных контактов; – расширение опыта общения и взаимодействия ребёнка с другими людьми (родственниками, сверстниками, чужими взрослыми в транспорте, поликлинике, на прогулке и др.); – развитие культуры речевого общения; – развитие социального и эмоционального интеллекта; – воспитание ответственного отношения к другим людям; – помощь в построении отношений с людьми по принципу «Ты+, Я+»; – эмоциональная поддержка в сложных ситуациях межличностных взаимоотношений с педагогами, сверстниками |
| Социально-педагогические | Я и Социум | <ul style="list-style-type: none"> – реализация воспитательных и образовательных родительских функций (ответственное родительство); – обеспечение доступа к организациям образования, культуры, здравоохранения; – помощь в адаптации к образовательным организациям; – конструктивное взаимодействие с образовательными организациями, построение партнерских отношений с педагогами (создание единого социокультурного пространства развития ребёнка); – обеспечение бытовых условий для образования; – материальное обеспечение в пределах необходимости удовлетворения всех универсальных потребностей ребёнка (пище, одежде по сезону, обеспечение техническими устройствами, необходимым для обеспечения доступа к качественному образованию); – осуществление социального контроля; – укрепление семейно-родственных связей; – приобщение к труду, формирование положительного отношения к труду и трудовым действиям; – формирование первичных моральных суждений, представлений и оценки, понимание нравственных норм, нравственных чувств (сочувствие, сопереживание); – демонстрировать пример законопослушной и активной гражданской позиции |
| Ценностно-ориентационные | Я и Ценности | <ul style="list-style-type: none"> – приобщение к общечеловеческим ценностям; – формирование ценностных ориентаций; – ценность жизни, труда, отношений, общения, воспитанности, саморазвития |

Семейные ценности реализуются через семейные установки, которые влияют на социализацию детей. Установка в учении Д. Н. Узнадзе понимается как готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определённом направлении, служит основой целесообразной избирательной активности человека [3].

Семейные или брачно-семейные установки, по мнению Т. Ю. Сорокиной, являются разновидностью социальных установок и представляют позицию личности в отноше-

нии брака и семьи, сформированную на основе опыта, которая определяет состояние готовности к браку и поведение человека в брачно-семейной сфере [4]. Среди семейных установок, на наш взгляд, особое значение в аспекте социального развития детей имеет установка на внешние границы семьи. Анализ содержания и структурных компонентов семейных установок (Т. Е. Карташова, Т. Ю. Сорокина) позволил нам уточнить потенциал семейных установок в отношении социального развития детей (табл. 2).

Таблица 2

Влияние семейных установок на социальное развитие детей

| Семейные установки | Содержание семейных установок | Потенциал семейных установок в отношении социального развития детей |
|--------------------------------------|--|---|
| Общие брачные установки | значение семьи, мотивы, формы брака, стиль отношений | складывается образ семьи, сценарий семейных отношений, освоение социальных ролей |
| Представления об интимных отношениях | интимные отношения до брака и др. | ценность межгендерных отношений, формы и способы проявления любви и привязанности |
| Отношения с прародительской семьей | помощь и образ родителей | расширения опыта межпоколенного общения, усвоение нравственных норм по отношению к старшему поколению (проявление уважения, терпения, доброты), освоение ролей внука |
| Детско-родительские установки | количество детей в семье, воспитание детей [5] | доверие к людям, опыт ответственного отношения, в том числе к будущему родительству (отражается в игровых сюжетах), освоение социальных ролей и навыков социальных взаимодействий |
| Установка на внешние границы семьи | качество и количество контактов с другими людьми: желание поддерживать дружеские, приятельские, взаимовыгодные и иные контакты с внешним миром | доверие к людям на основе расширения социокультурного опыта; социальные умения (коммуникативные, организаторские и иные) развитие социального и эмоционального интеллекта |

В поведении современных родителей в отношении воспитания прослеживаются две противоречивые тенденции: с одной стороны, родители склонны проявлять гиперсоциализирующие признаки поведения: излишний вплоть до панического контроль, чрезмерная опека; с другой стороны, проявляют ригидность, недостаточный интерес к достижениям ребёнка, остаются эмоционально закрытыми.

Обе крайности в поведении пагубно сказываются на социальном развитии ребёнка. Так, исследование Г. И. Захаровой доказывает, что отвержение, инфантилизация, гиперсоциализация в родительском отношении к ребёнку старшего дошкольного возраста оказывают отрицательное воздействие на качество взаимодействия со сверстниками, также наблюдается снижение выраженности эмоционального компонента нравственной сферы дошкольника. И наоборот, позитивно окрашенные отношения с родителями стабилизируют морально-нравственную и эмо-

циональную сферу ребёнка. Родителям важно сочетать душевную теплоту, отзывчивость и систематический (умеренный) контроль. Баланс этих двух составляющих окажет благотворное влияние на ребёнка [6].

Эффективным следует назвать контроль, осуществляющийся в системе и понятный ребёнку раннего и дошкольного возраста, при котором в его жизнедеятельности выделяются зоны, подлежащие контролю и зоны самостоятельности, полной его ответственности. В этом случае родительский контроль не подавляет право ребёнка на свободу и возможность проявления своей самости доступными способами. Исследования О. Н. Комаровой, А. Л. Рассказовой убедительно доказывают важность сбалансированного родительского контроля – «чем чаще родители предоставляют ребёнку автономию и не ограничивают его инициативность, тем выше у ребёнка будет самооценка» [7]. В противном случае подобные ошибки в значительной степени затрудняют жизнедеятель-

ность всех членов семьи, создавая необходимость обращения к профессиональной психологической помощи.

Так, Н. А. Цветкова отмечает наиболее распространенные воспитательные ошибки родителей детей раннего и дошкольного возраста: не соблюдается режим жизни ребёнка (оказывается в ситуации безнадзорности); отсутствует единство требований со стороны отца и матери (приучает ребёнка манипулировать в своих интересах и т. д.); используются авторитарные методы воспитания; сравнивают ребёнка с другими детьми (как правило, недоразвит эмоциональный интеллект, ребёнок испытывает затруднение в социально-приемлемых способах выражения эмоций (капризничает, проявляет немотивированную агрессию) [8].

С. В. Молчанов, О. А. Карабанова выделяют следующие семейные факторы, определяющие характер морально-нравственного развития ребёнка: тип привязанности; особенности семейного воспитания; тип коммуникации и сотрудничества; наличие сиблингов и характер отношений с ними; включенность матери и отца в морально-нравственное воспитание; ценностные установки родителей [9]. Следует отметить, что морально-нравственные ценности выступают основой семейного воспитания, семейных установок, определяя организационные и содержательные аспекты социального развития ребёнка.

Не существует идеальных семей, есть идеальные способы воспитания. Данный тезис раскрывает сущность бытия, связанную с воспитанием в семье. Общество не занимается воспитанием и подготовкой будущих родителей. Явление ответственного родительства уходит из нашего менталитета вместе с надеждой на возвращение некогда привычных явлений: высокий социальный статус педагога, чёткое разграничение «хорошего» и «плохого», сегодня данные понятия размыты, и мы точно уже не уверены хорошо ли оскорблять родителей, взрослых, педагогов, врачей на приёме и т. д. Ведь человек борется за свои «права»?!

Важно понимать, что родители – это зачастую обычные люди, непрофессиональные педагоги (так принято в педагогике), обладающие уже сформировавшимися убеждениями, гражданской позицией, представлениями о нравственности и многом другом. Если профессионалов мы готовим к педагогической

деятельности, то современное родительство, оставшись без системной, идеологически выдержанной поддержки общества и государства (в отличие от советского времени), дезориентировано по многим направлениям, что, по нашему мнению, препятствует полноценному социальному развитию и социализации ребёнка:

- духовно-нравственном (понятия «добра и зла», «хорошего и плохого» чётко не очерчены);

- гражданско-патриотическом (с одной стороны любовь к Родине, с другой стороны где-то за рубежом живется лучше...);

- этическом (размыты и нормы поведения: от норм в общественном транспорте до норм этикета в театре, в среде чиновников и многом другом);

- эстетическом (понятие «красоты», «прекрасного» также претерпели изменения: от представлений о женской красоте (модные губы, скулы брови) до прекрасного в природе, быту);

- психологическом (неадекватная самооценка, неуверенность в своих силах, незнание своих сильных и слабых сторон, депрессивные проявления, панические состояния)

- социально-педагогическом (неспособность гармонично сочетать ресурсы государственной помощи и собственный потенциал).

С одной стороны, наличие подобных дезориентирующих современное родительство направлений, естественное проявление неблагополучия в обществе, с другой стороны, очевидный признак свободной, неограниченной ментальности людей. На образовательных организациях, в связи с этим, лежит двойная ответственность: с одной стороны, воспитание и образование детей, а с другой стороны, педагогическое просвещение родителей. К последней задаче не готовы ни педагоги, ни сами родители, наивно полагая, что сам факт способности к родительству на биологическом уровне обеспечивает им психолого-педагогическую компетентность.

В завершении преамбулы к тезису об идеальных способах воспитания, хочется обратить внимание на уже известные миру науки и воспитательной практики способы воспитания благополучного в социальном плане ребёнка:

1. Беседа (родители разучились беседовать со своими детьми, а между тем беседовать, договариваться, обсуждать, слышать мнение другого – это золотые правила кон-

структивного взаимодействия не только родителей и детей, но и людей в разных жизненных ситуациях).

2. Пример (дети «отзеркаливают» поведение своих родителей, поэтому правило универсально «не хочешь, чтобы дети так не поступали, не поступай так сам»). Так, М. В. Бывшева, Т. Г. Ханова уточняют: «нравственное отношение, выражаемое в эмоциях и чувствах ребёнка, представляет собой слепок с позиций и ценностных ориентаций родителей. Идентификация с родителями порождает у детей способность мысленно реагировать на самих себя точно так же, как делали это их родители» [10].

3. Убеждение (применяется в разных видах воспитания как действенный способ воздействия на сознание ребёнка с помощью рассказов, выводов из жизненных ситуаций, обсуждения своего и чужого опыта, повторение фраз).

4. Упражнение и поручение (методы организации опыта и деятельности ребёнка развивают волевые, нравственные, коммуникативные и другие качества ребёнка, например, упражнения в добрых делах: помощь маме, сбор игрушек или поручения, приобщающие ребёнка к миру взрослых).

5. Чтение художественной литературы, в том числе совместное, всей семьей (родители отбирают книги для детей, формируют будущий читательский интерес, вкусы, организуют совместный досуг, обсуждают и связывают жизненные ситуации героев книги с собственным жизненным опытом).

6. Игра как способ организации жизнедеятельности ребёнка раннего и дошкольного возраста (от использования элементов народной педагогики до сюжетно-ролевых игр, в рамках которых и можно провести необходимую беседу, убеждение и т. д.). В игровой форме родительские установки ребёнок усваивает гораздо прочнее. Игра позволяет моделировать социальные ситуации взаимодействия детей и взрослых, «примерять» социальные роли.

7. Организация культурно насыщенных форм семейного досуга (совместные экскурсии, праздники, посещение выставок, театра).

Применение методов, имеющих в арсенале ответственного родительства, проявление подлинного уважения к личности ребёнка, к его окружению создадут благоприятные условия для социального развития де-

тей. Так, по мнению Г. И. Захаровой, отношение к ребёнку с первых дней его жизни как к субъекту, признание уникальности и неповторимости личности, эффективное общение с ним являются важными факторами успешного продвижения ребёнка в психическом развитии [6].

Под ответственным родительством следует понимать феномен осознанного отношения родителей своих функций, ориентированный на воспитание гармоничной, духовно-нравственной личности ребёнка, на основе взаимопонимания, взаимной привязанности, укрепления семейно-родительских связей, взаимного психологического комфорта, духовно-нравственных семейных скреп (любви, уважения, ответственности, признания границ свободы).

Ряд характеристик ответственного родительства выделяет Ю. В. Сеппенен – психологическая зрелость, способность адекватно и открыто выражать свои чувства, терпение, забота друг о друге, духовная сторона родительских отношений, призванная прививать ребёнку базовые жизненные ценности (жизнь, здоровье, уважение), сбалансированность сторон разных воспитания (эмоциональной, духовной и др.) [11].

В системе родительства важное значение имеет материнское воспитание, основанное на обеспечении наиболее полного удовлетворения эмоциональных и социальных потребностей ребёнка, постепенном его включении в систему социальных отношений и усвоении им социальных ролей, а также передаче и освоении ребёнком ценностей семейного воспитания и культурных традиций общества [12].

Значение материнского участия в социальном развитии ребёнка раннего возраста заключается, на наш взгляд, в следующем: телесно-ориентированный контакт (прикасается к ребёнку, использует пестушки, потешки для поддержания эмоциональности контакта, поглаживает малыша, переодевает, моет, кормит и др.); эмоционально-ориентированный контакт (мама улыбается, проявляет интерес, подбадривает, эмоционально «поглаживает» ребёнка, называет ласковыми словами, успокаивает, когда плачет); когнитивно-ориентированный контакт (возникает понимание потребностей и настроения друг друга, мама по плачу и иным признакам понимает, чего хочет малыш, активно говорит с ним, проговаривает свои действия, создавая

предпосылки для речевого развития, создаётся единое «когнитивное поле»).

Важным направлением семьи в социализации детей раннего возраста является также создание благоприятных условий адаптации к образовательной организации. Факторы, повышающие качество адаптационных механизмов ребёнка: личностные качества матери и отца, их психологический статус (излишняя тревожность, неуверенность, комплексы неполноценности препятствуют полноценной адаптации); установки семьи по отношению к детскому саду и его работникам (проявляются в высказываниях, фразах, пережитом опыте и др.); умение выстраивать положительно окрашенные межличностные отношения с окружением, с педагогами, в частности (конфликтность родителей снижает качество адаптации ребёнка); умение поддерживать и создавать ситуации успеха ребёнку; процессы дезорганизации в семье снижают адаптационные возможности ребёнка (с другой стороны, в подобных ситуациях, наоборот, ребёнок стремится «выживать», противостоять трудностям); адекватные реакции родителей на неудачи, трудности ребёнка.

Обсуждение результатов исследования. Исходя из задач, ценностного потенциала семьи и видов семейной деятельности нами был проведён опрос родителей воспитанников ДОО на основе авторского опросника. В опросе приняли участие 21 семья детей из групп раннего развития и 25 семей детей из старшей и подготовительной групп. Цель опроса состояла в выявлении потенциала семьи в социальном развитии и социализации ребёнка. Родителям были заданы вопросы, условно сгруппированные по видам деятельности, в соответствии социально-ценностным потенциалом семьи.

Оценка результатов проведенного исследования позволила сделать выводы:

– около 10 % от общего числа опрошенных указали на однозначное влияние семьи на ребёнка. Родители осознают ответственность за детей, семью в целом, не пытаются её переложить на третьих лиц (педагогов, СМИ, чиновников);

– выявлена недостаточная осведомленность семей об особенностях социального развития и социализации ребёнка (в достаточной степени информированы лишь 25 % от общего числа опрошенных (имеют представление о социальных умениях и навыках,

эффективных способах социального развития др.);

– большинство же родителей (58 %) расценивают свою роль в жизни ребёнка в границах витальных задач, лишь в незначительной степени решаются социально-педагогические и социально-психологические задачи семьи;

– несмотря на то, что многие родители декларируют трансляцию ценностей в семье, отвечая на иначе сформулированные вопросы, почти не затрагивают ценностные аспекты своей семьи (лишь частично в вопросах, касающихся традиций, уклада и др.);

– очевидно, сохраняется тенденция озабоченности родителей финансовым благополучием, что, разумеется, нельзя трактовать однозначно как негативно-окрашенную тенденцию (в зависимости от достатка семьи озабоченность материальным благополучием становится скорее способом выживания, нежели стремлением к обогащению в ущерб воспитательным и иным социально-значимым задачам семьи), но и идеализировать следует умение родителей извлечь ценностно-ориентационный и иной потенциал семьи даже в ситуациях далеких от финансовой стабильности;

– прослеживается тенденция повышения качества досуговых возможностей семьи: 39 % родителей указывают два и более видов совместного досуга (помимо традиционных семейных праздников, отмечают и выход на природу, совместный труд как форму организации отдыха семьи (например, помогают бабушке в огороде и т. д.), настольные игры и др.);

– 27 % родителей озабочены собственным саморазвитием (особенно в отношении воспитательных возможностей как родителей) и саморазвитием детей, создавая условия для гармоничного развития (поддерживают конструктивные отношения с педагогами ДОО, участвуют в мероприятиях, вебинарах).

Заключение. В результате исследования было установлено, что преобладающее влияние на качество социального развития и социализации детей оказывают такие семейные установки:

– *общие брачные установки* (значение семьи (ценность семьи и детей, работы и карьеры, семьи прародителей и т. д.)), формы брака (форма сожителства в большинстве случаев не предполагает прочные отношения родителей, неуверенность женщины в

будущем семьи дезориентирует всех членов семьи, подрывает доверие и обедняет опыт общения);

– *детско-родительские установки* (количество детей в семье, воспитание детей (преобладающие тактики воспитания (попустительство, гиперопека, чрезмерный контроль, инфантилизация родителей и др.) деформируют социальные умения и навыки ребёнка, обедняют ценностный потенциал);

– *отношения с прародительской семьёй и её влияние* (конструктивные взаимоотношения с прародителями, положительный образ родительской семьи, так называемый «семейный сценарий» создают предпосылки для крепких семейных связей, для обогащения социокультурного опыта ребёнка);

– *установка на внешние границы семьи* (качество взаимодействия семьи с внешним миром, где каждый имеет возможность проявить и обогатить свой социальный потенциал, сохранение баланса полезности и безопасности внешних контактов).

Ответственное родительство является результатом не только семейных установок, особенностей личности, но и педагогического просвещения, поддержки со стороны институтов общества. К данному выводу приходят в ходе исследования Т. П. Лобзина, Ф. В. Повshedная, отмечая, что «без специально организованной подготовки родителей к взаимодействию с детьми в условиях семьи, социальные качества детей изменяются незначительно» [13].

Семейные ценности реализуются через семейные установки, которые влияют на социализацию детей. Очевидно, что морально-нравственные ценности выступают основой семейных установок и семейного воспитания, а также социального развития ребёнка в семье, определяя вектор и направление этого развития.

Таким образом, влияние семьи на социальное развитие и социализацию детей раннего и дошкольного возраста определяется следующими параметрами:

– морально-нравственные ценности выступают основой семейных установок и се-

мейного воспитания, а также социального развития ребёнка в семье, определяя вектор и направление этого развития;

– эмоционально-насыщенное общение, которое оказывает влияние на интеллектуальное развитие ребёнка, обеспечивая ему условия для формирования социального и эмоционального интеллекта (понимание другого человека, коммуникативные умения и навыки, первичные представления о межличностных взаимоотношениях);

– способность договариваться, беседовать и обсуждать с ребёнком различные жизненные ситуации;

– освоение социальных ролей и навыков социального взаимодействия;

– умение объяснять, убеждать ребёнка ненасильственным способом (без материального вознаграждения, различных форм насилия);

– необходимость опосредованности общения с ребёнком совместной деятельностью (труд, познание, досуг, игра и др.);

– умение (или неумение) организовывать деятельность всех членов семьи;

– характер эмоционального контакта между родителями, прародительской семьёй, характер межличностных отношений, позиции родителей по отношению друг к другу, к родственникам мужа или жены;

– культурно-образовательный уровень, культура поведения, речи членов семьи и близких родственников;

– использование игр и игровых ситуаций для социального развития детей;

– приобщение ребёнка к труду и трудовым действиям (М. В. Крулехт, Е. А. Шанц) [14; 15];

– инкультурация через семейные формы досуга.

В качестве перспектив проведённого исследования возможно обозначить следующие направления: анализ материнского и отцовского участия в социальном развитии детей; изучение условий повышающих адаптационные возможности детей раннего возраста; анализ отдельных семейных установок, влияющих на социализацию детей.

Список литературы

1. Слободчиков В. И. Психология становления и развития человека в образовании (доклад). Текст: электронный // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-stanovleniya-i-razvitiya-cheloveka-v-obrazovanii-doklad> (дата обращения: 10.02.2023).
2. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
3. Узнадзе Д. Н. Общее учение об установке. СПб.: Питер, 2004. 403 с.

4. Сорокина Т. Ю. Особенности брачно-семейных установок студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Самара, 2007. 22 с.
5. Карташова Т. Е. Особенности брачно-семейных установок современной молодежи. Текст: электронный // Известия Российского государственного педагогического университета. 2011. № 129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-brachno-semeynyh-ustanovok-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 10.02.2023).
6. Захарова Г. И. О связи типа родительского отношения и особенностей нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста. Текст: электронный // Психология. Психофизиология. 2012. № 45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-svyazi-tipa-roditelskogo-otnosheniya-i-osobennostey-nravstvennoy-sfery-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.02.2023).
7. Комарова О. Н., Рассказова А. Л. Родительское отношение как фактор развития личности ребёнка. Текст: электронный // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskoe-otnoshenie-kak-faktor-razvitiya-lichnosti-rebenka> (дата обращения: 10.02.2023).
8. Цветкова Н. А. Применение идей научной школы В. С. Мухиной в психологическом консультировании. Текст: электронный // Развитие личности. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-idey-nauchnoy-shkoly-v-s-muhinoy-v-psihologicheskoy-konsultirovaniy> (дата обращения: 10.02.2023).
9. Молчанов С. В., Карабанова О. А. Роль семьи и группы сверстников в моральном развитии ребёнка в дошкольном возрасте. Текст: электронный // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов ежегодной междунар. науч.-практ. конф. 2018. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-i-gruppy-sverstnikov-v-moralnom-razvitiy-rebenka-v-doshkolnom-vozraste> (дата обращения: 10.02.2023).
10. Бывшева М. В., Ханова Т. Г. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве. Текст: электронный // Вестник Мининского университета. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-v-doshkolnom-detstve> (дата обращения: 10.02.2023).
11. Сеппенен Ю. В. Факторы формирования ответственного родительства среди молодежи. Текст: электронный // Психологическая наука и образование. 2017. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-formirovaniya-otvetstvennogo-roditelstva-sredi-molodezhi> (дата обращения: 10.02.2023).
12. Гнайкова Г. В. Аспекты материнского воспитания в современном образовательном пространстве. Текст: электронный // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов ежегодной междунар. науч.-практ. конф. 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-materinskogo-vostritaniya-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 10.02.2023).
13. Лобзина Т. П., Повshedная Ф. В. Компетентность родителей – важнейшее условие социализации старших дошкольников и младших школьников в семье. Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-roditeley-vazhneyshee-uslovie-sotsializatsii-starshih-doshkolnikov-i-mladshih-shkolnikov-v-semie> (дата обращения: 10.02.2023).
14. Крулехт М. В. Проблема целостного развития ребёнка дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1996. 420 с.
15. Шанц Е. А. Развитие субъектности дошкольников в трудовой деятельности. Текст: электронный // Педагогическое образование в России. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-subektnosti-doshkolnikov-v-trudovoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.02.2023).
16. Davies P. T., Cummings E. M. Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*. 1994. No. 116. P. 387–411.

Информация об авторе

Безродных Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, Чита, ул. Александрo-Заводская, 30); interaktion@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8694-0797>.

Для цитирования

Безродных Т. В. Влияние семьи и семейных установок на социализацию и социальное развитие ребёнка раннего и дошкольного возраста // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 16–25. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-16-25.

Статья поступила в редакцию 21.02.2023; одобрена после рецензирования 27.03.2023; принята к публикации 28.03.2023.

References

1. Slobodchikov, V. I. Psychology of formation and development of a person in education (report). Bulletin of the St. Petersburg State University. Series 16: Psychology. Pedagogy, no. 1, 2016. Web. 10.02.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-stanovleniya-i-razvitiya-cheloveka-v-obrazovanii-doklad>. (In Rus.)
2. Lisina, M. I. Formation of a child personality in communication. SPb: Piter, 2009. (In Rus.)
3. Uznadze, D. N. General doctrine of installation. SPb: Piter, 2004. (In Rus.)
4. Sorokina, T. Yu. Peculiarities of marriage and family attitudes of student youth. Cand. scien.dis. abstr. Samara, 2007. (In Rus.)
5. Kartashova, T. E. Features of the marriage and family attitudes of modern youth. Izvestiya RGPU im. A. I. Herzen, no. 129, 2011. Web. 10.02.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-brachno-semeynyh-ustanovok-sovremennoy-molodezhi>. (In Rus.)
6. Zakharova, G. I. On the connection between the type of parental attitude and the peculiarities of the moral sphere of children of senior preschool age. Psychology. Psychophysiology, no. 45, 2012. Web. 10.02.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-svyazi-tipa-roditelskogo-otnosheniya-i-osobennostey-nravstvennoy-sfery-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>. (In Rus.)
7. Komarova, O. N., Rasskazova, A. L. Parental attitude as a factor in the development of the child's personality. Bulletin of the Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering, no. 1, 2022. Web. 10.02.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/parentalskoe-otnoshenie-kak-faktor-razvitiya-lichnosti-rebenka>. (In Rus.)
8. Tsvetkova, N. A. Application of the ideas of V. S. Mukhin scientific school in psychological counseling. Development of personality, no. 1, 2018. Web. 10.02.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-idey-nauchnoy-shkoly-v-s-muhinoy-v-psihologicheskoy-konsultirovani>. (In Rus.)
9. Molchanov, S. V., Karabanova, O. A. The role of the family and peer groups in the moral development of a child in preschool age. Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Education of Young Children", no. 7, 2018. Web. 10.02.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-i-gruppy-sverstnikov-v-moralnom-razviii-rebenka-v-doshkolnom-vozraste>. (In Rus.)
10. Byvsheva, M. V., Khanova, T. G. Features of the social situation of development in preschool childhood. Bulletin of the Minin University, no. 3, 2016. Web. 10.02.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-v-doshkolnom-detstve>. (In Rus.)
11. Seppen, Yu. V. Factors in the formation of responsible parenthood among young people. PNiO, no. 5, 2017. Web. 10.02.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-formirovaniya-otvetstvennogo-roditelstva-sredi-molodezhi>. (In Rus.)
12. Gnaykova, G. V. Aspects of maternal education in the modern educational space. Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Education of Young Children", no. 5, 2016. Web. 10.02.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-materinskogo-vospitaniya-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve>. (In Rus.)
13. Lobzina, T. P., Povshednaya, F. V. The competence of parents is the most important condition for the socialization of older preschoolers and younger schoolchildren in the family. Problems of modern pedagogical education, no. 69-4, 2020. Web. 10.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-roditeley-vazhneyshee-uslovie-sotsializatsii-starshih-doshkolnikov-i-mladshih-shkolnikov-v-semie>. (In Rus.)
14. Krulekht, M. V. The problem of the integral development of a preschool child as a subject of children's labor activity. Dr. sci. diss. SPb., 1996. (In Rus.)
15. Shants, E. A. Development of subjectivity of preschool children in labor activity. Pedagogical education in Russia, no. 4, 2016. Web. 10.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektnosti-doshkolnikov-v-trudovoy-deyatelnosti>. (In Rus.)
16. Davies, P. T. & Cummings, E. M. Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. Psychological Bulletin, no. 116, pp. 387–411, 1994. (In Eng.)

Information about author

Bezrodnykh Tatyana V., Candidate of Pedagogy, Associate Professor; Transbaikalian State University (30 Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); interaction@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8694-0797>.

For citation

Bezrodnykh T. V. Influence of the Family and Family Attitudes on the Socialization and Social Development of the Child of Early and Preschool Age For citation // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 16–25. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-16–25.

Received: February 21 2022; approved after reviewing March 27 2023; accepted for publication March 28 2023.

Сформированность у учителей начальных классов методической компетенции по формированию у младших школьников метапонятий

Алла Викторовна Курганская

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия
kurganskaya_alla@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3658-117X>

Одной из актуальных проблем в начальном общем образовании является проблема достижения младшими школьниками метапредметных результатов, одним из которых является формирование метапредметных понятий. Последнее способствует повышению качества образовательных результатов, формированию картины мира. В связи с этим учителям начальных классов нужно знать, что такое метапонятия, их виды, какие метапонятия изучаются младшим школьниками. Учителя должны уметь целесообразно выбирать и применять соответствующие стратегии обучения, методы, приёмы, технологии для формирования у младших школьников метапонятий. В статье предложены примеры метапонятий, используемых в начальной школе при изучении литературного чтения, изобразительного искусства, музыки. Целью исследования является выявление состояния сформированности методической компетенции у учителей начальных классов по формированию у младших школьников метапонятий. В статье использован метод анализа научных теорий, который позволил раскрыть различные аспекты, отдельные взгляды ученых на понятие «метапонятия» у младших школьников. Метод обобщения дал возможность определить необходимость и направления формирования соответствующей методической компетенции у учителей начальных классов. Метод анкетирования применялся для исследования уровня сформированности методической компетенции у учителей начальных классов г. Читы по формированию метапонятий у младших школьников. Автором анализируются результаты исследования, проведённого с целью выявления сформированности методической компетенции у учителей начальных классов г. Читы по формированию у младших школьников метапонятий. Анкетирование показало, что педагоги понимают важность формирования метапонятий у младших школьников; имеют представление о некоторых метапонятиях; но недостаточно чётко понимают, какие методы, приёмы, технологии можно использовать для их формирования. Анализ анкет педагогов свидетельствует о необходимости систематической работы по повышению методической компетенции учителей начальных классов в области формирования у младших школьников метапонятий. В статье автором указаны перспективы исследования: проведение методических объединений, семинаров, мастер-классов для учителей начальных классов.

Ключевые слова: метапонятия, виды метапонятий, начальное общее образование, компетенция, младший школьник, методическая компетенция учителей начальных классов, уровни сформированности методической компетентности

Original article

The Formation of Methodological Competence of Primary School Teachers on the Formation of Meta-Concepts of Younger Schoolchildren

Alla V. Kurganskaya

Transbaikal State University, Chita, Russia
kurganskaya_alla@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3658-117X>

One of the urgent problems in primary general education is the problem of achieving meta-subject results by younger students, one of which is the formation of meta-subject concepts. The latter contributes to improving the quality of educational results, forming a picture of the world. In this regard, primary school teachers need to know what meta-concepts are, their types, what meta-concepts are studied by younger students. Teachers should be able to choose and apply appropriate learning strategies, methods, techniques, technologies for the formation of meta-concepts among younger students. The article offers examples of meta-concepts used in elementary school in the study of literary reading, fine art, music. The purpose of the study is to identify the state of formation of methodological competence of primary school teachers in the formation of meta-concepts among younger schoolchildren. The author uses a method of analyzing scientific theories,

© Курганская А. В., 2023

which made it possible to reveal various aspects, separate views of scientists on the concept of “meta-understanding” in younger schoolchildren. The generalization method has made it possible to determine the need and directions for the formation of the appropriate methodological competence among primary school teachers. The questionnaire method has been used to study the level of formation of methodological competence among primary school teachers in Chita on the formation of meta-concepts of younger schoolchildren. The author analyzes the results of the study conducted in order to identify the formation of methodological competence of primary school teachers in Chita on the younger schoolchildren’s meta-concepts formation. The survey showed that teachers understand the importance of forming meta-concepts of younger schoolchildren; have an idea of some meta-concepts; but do not clearly understand what methods, techniques; technologies can be used to form them. The analysis of teacher questionnaires indicates the need for systematic work to increase the methodological competence of primary school teachers in the field of younger schoolchildren’s meta-concepts formation. In the article, the author indicates the prospects for research: conducting methodological associations, seminars, master classes for primary school teachers.

Keywords: meta-concepts, types of meta-concepts, primary general education, competence, junior student, methodological competence of primary school teachers, levels of formation of methodological competence

Введение. В настоящее время, когда человек сталкивается с большими объёмами информации, возникает необходимость в людях, которые могут установить связи между отдельными элементами, осознать единство окружающей среды, готовы адаптироваться к изменяющимся условиям и обрабатывать большие потоки информации. Таким образом, человек должен обладать метапредметным знанием. Поэтому основными задачами современной системы образования, в том числе на уровне начального общего образования, становятся формирование представлений о целостной картине мира, развитие самостоятельности обучающихся, в том числе младших школьников, при решении учебных задач метапредметного характера.

Формирование умений переносить имеющиеся знания, умения, способы деятельности в новую ситуацию – одна из важных задач начальной школы. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) содержатся требования к формированию предметных, метапредметных и личностных результатов.

Одной из актуальных проблем в начальном общем образовании является проблема достижения младшими школьниками метапредметных результатов. По мнению Т. В. Живокоренцевой [1], к показателям сформированности метапредметных результатов в начальной школе относятся: умение обучающихся интегрировать знания, самостоятельно решать задачи, содержащие метапредметное знание.

В соответствии с ФГОС НОО, к метапредметным результатам относится формирование метапредметных понятий. Овладение

метапонятиями, по мнению М. П. Воюшиной, необходимо для повышения качества образовательных результатов, для овладения учебной деятельностью, для формирования картины мира.

В связи с этим учителя начальных классов должны владеть методической компетенцией по формированию у младших школьников метапонятий, которая проявляется в знании о том, что такое метапонятия, виды метапонятий; в умении обучать младших школьников находить метапонятия, анализировать их и использовать; в умении целесообразно выбирать и применять соответствующие стратегии обучения, формы уроков, методы, приемы, технологии.

Развитием идеи формирования междисциплинарного знания, установления связей между предметными областями, а также развития общеучебных умений занимались А. Г. Асмолов [2], Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко [3], Т. В. Коваль, Е. А. Крючкова [4], К. Ю. Колесина [5], А. М. Лобок [6], А. В. Хуторской [7; 8], Н. Хомский [9], Ю. Р. Шаповал [10], Д. Мезиров [11], С. Слитер [12], Делама-ре [13].

Изучению проблемы формирования метапонятий у младших школьников уделяется большое внимание в работах М. П. Воюшиной [14], Е. П. Суворовой [15], Д. Огбу [16], А. Хузиахметовой [17], Хр. Петровой [18] и др. В настоящее время вопрос формирования метапонятий у младших школьников является актуальным. Исследователи и учителя-практики работают над данной проблемой с целью выявить и подобрать наиболее эффективные методы, приёмы, технологии формирования метапонятий у младших школьников.

Цель работы – выявить уровень сформированности методической компетенции у учителей начальных классов по формированию у младших школьников метапонятий.

Задачи исследования:

1. Определить теоретические основы формирования метапонятий у младших школьников; основные метапонятия, которые используются в начальной школе.

2. Провести анкетирование с целью выявления сформированности методической компетенции у учителей начальных классов по формированию у младших школьников метапонятий.

3. Выполнить анализ проведённого исследования состояния сформированности методической компетенции, сформулировать выводы по исследуемой проблеме, определить перспективы исследования.

Методология и методы исследования.

Методологической основой исследования послужили системный (А. А. Богданов, П. Друкер, Г. Саймон, 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.). В рамках системного подхода нами были проанализированы теоретические основы формирования у младших школьников метапонятий, выделены виды метапонятий и метапонятия, изучаемые в начальной школе на уроках литературного чтения, изобразительного искусства, музыки. Деятельностный подход позволил определить составляющие методической компетентности учителя начальных классов по формированию у младших школьников метапонятий.

Под методической компетентностью учителя начальных классов по формированию у младших школьников метапонятий мы будем понимать совокупность когнитивного и деятельностного компонентов. Когнитивный компонент включает в себя: знание о том, что такое метапонятия, видов метапонятий; дисциплин, на которых могут формироваться метапонятия в начальной школе. Деятельностный компонент проявляется в умении обучать младших школьников находить метапонятия, анализировать их и использовать; в умении целесообразно выбирать и применять соответствующие стратегии обучения, формы уроков, методы, приёмы.

В статье использовался анализ научных теорий, который позволил рассмотреть теоретические аспекты проблемы, отдельные

взгляды ученых на понятие «метапонятия» у младших школьников, структуру методической компетенции учителей начальных классов. Применяя метод обобщения, автор определил необходимость и направления формирования соответствующей методической компетенции у учителей начальных классов, дальнейшие перспективы проведённого исследования. Методом анкетирования был выявлен уровень сформированности методической компетенции у учителей начальных классов г. Читы по формированию у младших школьников метапонятий.

Результаты исследования и их обсуждение. Обратимся к рассмотрению теоретических понятий. По мнению В. Ф. Беркова, понятие представляет собой форму мысли, которая характеризуется обобщенным отражением предметов и явлений в процессе изучения их существенных признаков¹. Исследуя понятия, В. Ф. Берков выявил, что первые из них отражали реально существующие предметы. По мере того, как усложнялись виды деятельности человека, появлялись отвлеченные понятия, не связанные с чувственным отражением. Понятия образовались путем использования логических операций анализа, синтеза, абстрагирования и т. д.²

Исследователь отмечает, что у каждого понятия есть характеристика, отражающая его содержание и объём. В содержании понятия представлены все свойства и признаки предмета. Объём понятия представлен всей совокупностью предметов, имеющих общие свойства и признаки³.

Для овладения понятием обучающемуся нужно выделить и понять его существенные признаки, т. е. осознать содержание понятия; а также определить те предметы или явления, которые относятся к данному понятию, а именно освоить объём понятия.

М. П. Воюшина пишет, что с помощью понятия можно соотносить предмет или явление с другими предметами или явлениями, сравнивать их, определять общие свойства, отмечать сходства или различия в совокупности существенных признаков⁴. Чтобы млад-

¹ Новейший философский словарь / гл. ред. и сост. А. А. Грицанов; отв. ред. А. И. Мерцалова. – Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с. – URL: <https://bookree.org/reader?file=336751> (дата обращения: 11.01.2023). – Текст: электронный.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Воюшина М. П. Методика обучения литературе в начальной школе. – М.: Академия, 2010. – 251 с.

шему школьнику овладеть понятием, нужно формировать следующие универсальные учебные действия: анализ, синтез, классификация, сравнение, сериация.

Проанализировав научную литературу, можно отметить, что нет однозначного определения понятию «метапредметные понятия». Данный термин рассматривается философией, логикой, психологией и другими науками. Например, исследователь Г. Фреге отмечает, что с позиции логики у каждого понятия есть термин, который характеризует данное понятие, отражает его смысл значение¹. С философской точки зрения в основе метапредметных понятий заключен всегда какой-то реально существующий объект [19, с. 151]. В психологии метапредметные связи и понятия помогают проанализировать и обобщить чей-то опыт [20, с. 98]. Во ФГОС НОО² и методической литературе также не даётся конкретного определения термину «метапредметные понятия». Исследователи А. А. Журин и Ю. М. Дедков определяют метапредметные понятия как понятия, которые входят в содержание учебных программ и формируются в процессе изучения учебных предметов со сходной предметной областью [20, с. 85]. Таким образом, под «метапредметными понятиями» мы будем понимать универсальные понятия, которые формируются при изучении разных учебных дисциплин, характеризуются многомерным смысловым наполнением и функционируют в различных областях знания. Все научные понятия, с которыми обучающиеся знакомятся в начальной школе, способствуют формированию предметных и метапредметных образовательных результатов. Изучение метапредметных понятий помогает активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся. С одной стороны, исследователь Н. С. Подходова говорит о том, что усвоение метапредметных понятий обучающимся способствует достижению метапредметных результатов [21, с. 98], а с другой – А. В. Демидова полагает, что при этом нет чёткой

классификации метапредметных понятий, недостаточно методологического и методического сопровождения процесса формирования метапредметных понятий [22].

Как считает М. П. Воюшина, метапонятия – «понятия, которые используются в разных предметных (научных) областях, обозначаются одним термином, имеют хотя бы один общий признак и могут обладать различным частными существенными признаками в зависимости от предметной (научной) области»³. Например, понятие «композиция» является метапонятием, так как оно имеет следующие существенные признаки: соединение, связь каких-либо элементов; соотношение этих элементов образует целое, подчинено общей идее. Данные существенные признаки понятия «композиция» рассматриваются при изучении русского языка, литературного чтения, изобразительного искусства.

Учёными, методистами выделяются следующие виды метапонятий:

– метапонятия, входящие в тезаурус науки – включают такие типы метапонятий, как собственно метапонятия (пространство, время, знак, идея, текст, форма, язык) и межпредметные понятия (гармония, интонация, композиция, линия, образ, рифма). Собственно, метапонятия формируются на уровне представления. В процессе их изучения не выделяются существенные признаки, не даётся определение. При этом формируется умение ориентироваться в пространстве, определять время, на уроках литературного чтения наблюдать за художественным временем в тексте литературного произведения. При усвоении межпредметных понятий определяются существенные признаки, которые анализируются на разных учебных предметах⁴;

– метапонятия, «обслуживающие» процесс познания (информация, модель, план, проблема, сравнение, таблица, цель) – имеют одинаковое значение в разных предметных областях, используются при изучении разных учебных дисциплин.

Всё сказанное о метапонятиях свидетельствует о том, что у учителей начальных классов должна быть сформирована методическая компетенция по их формированию, т. е. педагоги должны знать, что такое метапонятие, виды метапонятий, уметь находить и анализировать метапонятия, обучать этому

³ Воюшина М. П. Методика обучения литературе в начальной школе. – М.: Академия, 2010. – 251 с.

⁴ Там же.

¹ Фреге Г. Логика и логическая семантика: электр. учебник. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 506 с. – URL: file://C:/Users/User/Downloads/Gottlob_Frege_Logika_i_logicheskaya_s_emantika.pdf (дата обращения: 15.01.2022). – Текст: электронный.

² Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации: [от 6 октября 2009 г. № 373] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – 37 с.

младших школьников. В процессе изучения дисциплин, обогащению понятия новыми дисциплин нужно обращать внимание младших школьников на метапонятийные признаки понятий. Это обстоятельство будет способствовать более качественному усвоению дисциплин, обогащению понятия новыми частными признаками.

Примеры некоторых метапонятий, формируемых в начальной школе приведены в табл. 1.

Таблица 1

Метапонятия, встречающиеся в начальной школе

| Наименование метапонятия | Формулировка метапонятия в разных дисциплинах | | |
|--------------------------|---|--|---|
| | Литературное чтение | Изобразительное искусство | Музыка |
| композиция | способ построения текста, последовательность его частей | распределение элементов (фигур, предметов, пятен, объёмов, цветов, света и тени, деталей, направлений и т. д.) в плоскости картины | музыкальное сочинение, а также искусство изображать звуками настроение души |
| образ | отображение жизни человека в художественном произведении, в котором автор показывает своё отношение к жизни, явлениям, событиям | форма воспроизведения, осмысления и переживания явлений жизни путём создания эстетически воздействующих объектов (картин, скульптур и т. д.) | воплощённая в музыке жизнь: чувство, переживание, мысль, поступок, действие человека, нескольких людей; какое-либо проявление природы, какое-либо событие из жизни человека, народа, всего человечества |
| идея | основная мысль, в которой выражается оценочно-эмоциональное отношение писателя к тем явлениям, которые им изображены | основной образно-целостный смысл законченного произведения искусства | мысль, воплощённая с помощью музыки |

При овладении метапонятиями необходимо их рассматривать в рамках не одной учебной дисциплины, а нескольких учебных дисциплин, которые сходны по целям и задачам. М. П. Воюшина отмечает, что выделение метапонятий важно и с методической точки зрения, т. к. это способствует более эффективному достижению метапредметных результатов¹.

Для формирования метапонятий учителю необходимо целесообразно подобрать технологии, методы и приемы, например, сравнение, соотнесение объектов или яв-

ний, моделирование, видеоклип, заполнение таблиц, анализ произведений искусства.

Нами было проведено анкетирование 318 педагогов начальных классов г. Читы. Цель анкетирования – выявление состояния сформированности методической компетенции у учителей начальных классов по формированию у младших школьников метапонятий, т. е. знаний педагогов о метапонятиях, видах метапонятий, об особенностях формирования метапонятий у младших школьников. Критериально-диагностическая база исследования представлена в табл. 2.

Таблица 2

Критерии, показатели, уровни сформированности методической компетентности у учителей начальных классов по формированию у младших школьников метапонятий

| Критерии | Показатели | | |
|-------------|--|--|--|
| | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| Когнитивный | имеет представление о том, что такое метапонятия, не может назвать отдельные виды метапонятий; может назвать 1–2 дисциплины, на которых могут формироваться метапонятия в начальной школе; не может перечислить методы, приемы формирования у младших школьников метапонятий | знает о том, что такое метапонятия, может назвать отдельные виды метапонятий; может назвать 1–2 дисциплины, на которых могут формироваться метапонятия в начальной школе; может перечислить 3–4 метода, приема формирования у младших школьников метапонятий | знает, что такое метапонятия, виды метапонятий; дисциплины, на которых могут формироваться метапонятия в начальной школе, методы, приемы, технологии формирования у младших школьников метапонятий |

¹ Воюшина М. П. Методика обучения литературе в начальной школе. – М.: Академия, 2010. – 251 с.

Окончание табл. 2

| Критерии | Показатели | | |
|----------------|---|---|---|
| | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| Деятельностный | умеет находить и анализировать метапонятия, выбирать методы, приёмы формирования у младших школьников метапонятий с помощью разработанных методических рекомендаций, консультации с коллегами | умеет обучать младших школьников находить метапонятия, анализировать их и использовать; возникают трудности в выборе целесообразных форм организации учебной деятельности, методов, приёмов | умеет обучать младших школьников находить метапонятия, анализировать их и использовать; умеет целесообразно выбирать и применять соответствующие стратегии обучения, формы организации учебной деятельности, методы, приёмы |

Учителям была предложена анкета, в которой было девять вопросов:

1. Что такое метапонятие?
2. Назовите виды метапонятий.
3. Приведите примеры метапонятий, которые осваиваются младшими школьниками.
4. На каких дисциплинах, по Вашему мнению, можно формировать у младших школьников метапонятия?

5. На что, по Вашему мнению, нужно обращать внимание обучающихся при формировании метапонятий:

а) при формировании у младших школьников метапонятий нужно обращать внимание на общие признаки понятий в разных дисциплинах; необходимо учить младших школьников находить существенные признаки понятий и определять их значение, анализировать и сравнивать содержание понятий в разных дисциплинах;

б) каждое понятие должно формироваться на своей дисциплине, не нужно сравнивать одинаковые понятия.

6. Перечислите наиболее эффективные, по Вашему мнению, методы и приёмы формирования метапонятий.

7. Какие из них Вы используете при формировании у младших школьников метапонятий?

8. Каковы трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при освоении метапонятий?

9. Какие трудности испытывают учителя начальных классов при формировании у младших школьников метапонятий?

Отвечая на первый вопрос анкеты, касающийся определения термина «метапонятие», 202 педагога (63,4 %) отметили, что это понятия, которые изучаются в разных дисциплинах. Остальные учителя начальных классов, 116 чел. (36,6 %), ответили, что только имеют представление о том, что такое метапонятие, не встречались с ним в практической деятельности. Таким образом, можно

отметить средний уровень осведомлённости учителей начальных классов в определении термина «метапонятие».

Второй и третий вопрос анкеты выявляли знание педагогами видов метапонятий, способность привести примеры метапонятий. Анализируя ответы на эти вопросы, можно констатировать, что 228 (71,6 %) учителей начальных классов могут привести примеры метапонятий, описать их значение. В основном педагоги называли следующие метапонятия: форма, композиция, идея, время, знак. Также учителя уверенно смогли дать определения названных понятий, назвать дисциплины, на которых изучаются указанные метапонятия. 90 педагогов (28,4 %) отметили, что не знают определённых видов метапонятий учителя, не назвали ни одной группы метапонятий.

Четвёртый и пятый вопросы анкеты предполагали знание педагогами особенностей формирования метапонятий у младших школьников. Опираясь на свой практический опыт, большая часть учителей начальных классов, 187 чел. (58,9 %), отметили, что при формировании у младших школьников метапонятий нужно обращать внимание на общие признаки понятий в разных дисциплинах; необходимо учить младших школьников находить существенные признаки понятий и определять их значение, анализировать и сравнивать содержание понятий в разных дисциплинах. Данные ответы свидетельствуют о том, что учителя понимают важность формирования метапонятий у младших школьников, при этом нужно проводить интеграцию дисциплин, использовать межпредметный подход при изучении метапонятий.

Остальные педагоги, 131 чел. (41,1 %), считают, что каждое понятие должно формироваться на своей дисциплине, не нужно сравнивать одинаковые понятия, так как, по их мнению, это будет способствовать смеше-

нию понятий, менее качественному усвоению понятия на уроке.

Таким образом, анализируя ответы по когнитивному критерию, можно сказать, что отмечается в основном средний уровень сформированности когнитивного критерия методической компетентности учителей начальных классов по формированию у младших школьников метапонятий.

В следующих вопросах анкеты учителям было предложено перечислить наиболее эффективные, по их мнению, методы и приёмы формирования метапонятий. Мы увидели, что педагоги способны назвать достаточно большое количество методов и приёмов формирования метапонятий. Учителя начальных классов указали, что используют в практической деятельности при формировании у младших школьников метапонятий такие методы и приёмы, как наблюдение над понятием, анализ существенных признаков понятия, исследовательский метод, сравнение.

Отвечая на восьмой вопрос анкеты, учителя обозначили трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при формировании метапонятий. Среди трудностей были выделены следующие: неумение выделить существенные признаки понятия в разных учебных дисциплинах, сложность в анализе отдельных элементов метапонятия, в сравнении метапонятий при изучении литературного чтения, музыки, изобразительного искусства.

Среди трудностей, которые испытывают педагоги при формировании метапонятий, учителя начальных классов указали на сложность интеграции предметов, что иногда бывает трудно договориться с другим учителем по выбору форм, методов и приёмов при формировании метапонятий. Затруднения вызывает малое количество часов, выделяемое на изучение той ли иной темы, а формирование метапонятий – сложный процесс, который требует больших временных затрат.

Таким образом, анализируя ответы по деятельностному критерию, также можно отметить в основном средний уровень сформированности методической компетентности у учителей начальных классов по формированию у младших школьников метапонятий.

Подводя итоги исследования, можно констатировать, что учителя начальных классов г. Читы имеют достаточно хорошее представление о формировании метапонятий у младших школьников, осознают важность данного процесса.

Говоря об уровне сформированности методической компетенции по формированию метапонятий у младших школьников у учителей начальных классов г. Читы, можно отметить, что у большей части педагогов, принимавших участие в исследовании, данная компетенция сформирована на среднем уровне. Учителя начальных классов в основном знают, что такое метапонятие, приводят примеры некоторых видов метапонятий, могут назвать эффективные методы и приёмы их формирования.

Заключение. Таким образом, в данной статье мы рассмотрели разные определения терминов «понятие», «межпредметное понятие», «метапонятие»; виды метапонятий, привели примеры метапонятий, которые осваиваются в начальной школе, приёмы и методы формирования метапонятий.

Результаты теоретического и практического исследования проблемы формирования метапонятий у младших школьников свидетельствуют о необходимости совершенствования методической компетенции учителей начальных классов в данной области. При этом внимание нужно уделять не только методическим вопросам, но и углублению теоретических знаний педагогов. Недостаточная сформированность методической компетенции в области формирования метапонятий у младших школьников негативно сказывается на формировании у них метапредметных результатов.

Перспективами исследования мы определили организацию планомерной и систематической работы по повышению уровня сформированности методической компетентности у учителей начальных классов по формированию у младших школьников метапонятий: проведение методических объединений, семинаров, мастер-классов для педагогов по данной теме, организация и проведение курсов повышения квалификации.

Список литературы

1. Живокоренцева Т. В. Интеграция содержания образования в педагогическом колледже как проблема коллективного практико-ориентированного исследования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2005. 150 с.

2. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. М.: ФГАГУ ФИРО, 2011. 73 с.
3. Громыко Н. В. Обновление знаний в образовании – одно из главных направлений поиска мыследеятельностной педагогики // Мыследеятельностная практика образования – создание новой Российской педагогики: сб. материалов III Межрег. конф. Ярославль: Найс, 2011. С. 95–101.
4. Коваль Т. В., Крючкова Е. А. Метапредметный подход к изучению понятий: требования Федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3. С. 75–84.
5. Колесина К. Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д.: ЮФУ, 2009. 35 с.
6. Лобок А. М. Антропология мифа. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. 688 с.
7. Хуторской А. В. Работа с метапредметным компонентом нового образовательного стандарта // Народное образование. 2013. № 4. С. 157–163.
8. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. 1999. № 7. С. 15–22.
9. Chomsky N. Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 190 p.
10. Шаповал Ю. Р. Метапредметность в образовании. Актуальность и перспективы // Вестник науки и образования. 2019. № 10. С. 84–87.
11. Mezirow J. A Critical theory of adult learning and education // Adult Education. 1981. Vol. 32, no. 1. P. 3–24. DOI: 10.1177/074171368103200101.
12. Sleeter C. E. Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness // Journal of Teacher Education. 2001. Vol. 52, no. 2. P. 94–106. DOI: 10.1177/0022487101052002002.
13. Delamare Le Deist F., Winterton J. Que's que c'e competence // Human Resource Development International. 2005. No. 1. P. 27–46.
14. Воюшина М. П., Суворова Е. П. Связь урочной и внеурочной образовательной деятельности в УМК «Диалог» // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2014. Вып. 6. С. 7–14.
15. Воюшина М. П., Суворова Е. П. Взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности – условие повышения качества образовательных результатов // Начальная школа. 2015. № 8. С. 37–40.
16. Ogbu J. U. Understanding cultural diversity and learning // Educational Researcher. 1992. Vol. 21, no. 8. P. 5–14. DOI: 10.3102/0013189X021008005.
17. Khuziakhmetova A., Naumova M. Diagnostics of Pupils' Meta-Subject Competence During Lessons on Mathematics in Secondary Schools // International Journal of environmental & science education. 2016. Vol. 11, no. 9. P. 2333–2342.
18. Petrova Hr. Formation of meta-subject knowledge and skills in the process of training in Physics in the secondary school. Bulgarian Chemical Communications. 2015. Vol. 47. P. 514–518.
19. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. 440 с.
20. Журин А. А., Дедков Ю. М. Метапредметные результаты обучения: терминология и структура // Педагогическое образование и наука. 2019. № 6. С. 84–89.
21. Попрыгина А. А., Воронина Л. В. Интеграция предметных областей как средство освоения младшими школьниками метапредметных понятий // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 140–147.
22. Демидова А. В., Бермус А. Г. Дидактические технологии формирования межпредметных понятий у обучающихся основной школы // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 27–35.

Информация об авторе

Курганская Алла Викторовна, кандидат филологических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30); kurganskaya_alla@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3658-117X>.

Для цитирования

Курганская А. В. Сформированность у учителей начальных классов методической компетенции по формированию у младших школьников метапонятий // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 26–34. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-26-34.

Статья поступила в редакцию 21.02.2023; одобрена после рецензирования 26.03.2023; принята к публикации 28.03.2023.

References

1. Zhivokorentseva, T. V. Integration of the education content in a pedagogical college as a problem of collective practical-oriented research. Cand. sci. diss. St. Petersburg, 2005. (In Rus.)
2. Asmolov, A. G. Strategy and methodology of socio-cultural modernization of education. M: FSAGU FIRO, 2011. (In Rus.)
3. Gromyko, N. V. The renewal of knowledge in education is one of the main directions for the search for investigative pedagogy. Collection of materials of the III Interregional Conference «The investigative practice of education – the creation of a new Russian pedagogy». Yaroslavl: Nice LLC, 2011: 95–101. (In Rus.)
4. Koval, T. V., Kryuchkova E. A. Metapremetal approach to the study of concepts: requirements of Federal State Standards and problems of their implementation in a comprehensive school. Domestic and foreign pedagogy, no. 3, p. 75–84, 2017. (In Rus.)
5. Kolesina, K. Yu. Meta-project training: theory and technology of implementation in the educational process. Dr. sci. diss. abstr. Rostov-on-Don: SFU, 2009. (In Rus.)
6. Lobok, A. M. Anthropology of myth. Yekaterinburg: Cultural Information Bank, 1997. (In Rus.)
7. Khutorskoy, A. V. Work with the meta-subject component of the new educational standard. Public education, no. 4, p. 157–163, 2013. (In Rus.)
8. Khutorskoy, A. V. Heuristic type of education: results of scientific and practical research. Pedagogy, no. 7, pp. 15–22, 1999. (In Rus.)
9. Chomsky, N. Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. (In Engl.)
10. Shapoval, Yu. R. Meta-subjectivity in education. Relevance and perspectives. Bulletin of Science and Education, no. 10, pp. 84–87, 2019. (In Rus.)
11. Mezirow, J. A Critical theory of adult learning and education. Adult Education, no. 1, pp. 3–24, 1981. DOI: 10.1177/074171368103200101. (In Engl.)
12. Sleeter, C. E. Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. Journal of Teacher Education, no. 2, pp. 94–106, 2001. DOI: 10.1177/0022487101052002002. (In Eng.)
13. Delamare, Le Deist F., Winterton J. Que's que c'e competence. Human Resource Development International, no. 1, pp. 27–46, 2005. (In Engl.)
14. Voyushina, M. P., Suvorova, E. P. Connection of practical and extracurricular educational activities in the UMK «Dialogue» Problems of philological education. Saratov: Publishing house Sarat. un-ta, no. 6, pp. 7–14, 2014. (In Rus.)
15. Voyushina, M. P., Suvorova, E. P. The relationship between time and extracurricular activities is a condition for improving the quality of educational results. Elementary school, no. 8, p. 37–40, 2015. (In Rus.)
16. Ogbu, J. U. Understanding cultural diversity and learning. Educational Researcher, no. 8, pp. 5–14, 1992. DOI: 10.3102/0013189X021008005. (In Engl.)
17. Khuziakhmetova, A., Naumova, M. Diagnostics of Pupils' Meta-Subject Competence During Lessons on Mathematics in Secondary Schools. International Journal of environmental & science education, no. 9, pp. 2333–2342, 2016. (In Engl.)
18. Petrova, Hr. Formation of meta-subject knowledge and skills in the process of training in Physics in the secondary school. Bulgarian Chemical Communications, vol. 47, special issue, pp. 514–518, 2015. (In Engl.)
19. Danyluk, A. Ya. Theory of education integration. Rostov n/D.: Publishing House Rost. ped. un-ta, 2000. (In Rus.)
20. Zhurin, A. A., Dedkov, Yu. M. Metapremetal training results: terminology and structure. Pedagogical education and science, no. 6, pp. 84–89, 2019. (In Rus.)
21. Poprygina, A. A., Voronina, L. V. Integration of subject areas as a means of mastering meta-subject concepts by younger schoolchildren. Pedagogical education in Russia, no. 3, pp. 140–147, 2020. (In Rus.)
22. Demidova, A. V., Bermus, A. G. Didactic technologies for the formation of inter-subject concepts in students of the main school. Modern problems of science and education, no. 2, pp. 27–35, 2021. (In Rus.)

Information about author

Kurganskaya Alla V., Candidate of Philology; Transbaikal State University (30 Aleksandrovo-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039); kurganskaya_alla@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3658-117X>.

For citation

Kurganskaya A. V. The Formation of Methodological Competence of Primary School Teachers on the Formation of Meta-Concepts of Younger Schoolchildren // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 26–34. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-26-34.

**Received: February 21 2022; approved after reviewing March 26 2023;
accepted for publication March 28 2023.**

Научная статья

УДК 372.4

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-35-44

Учебный диалог в начальной школе (образовательная система «Школа диалога»)

Алла Николаевна Мисюкевич

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
allamisukevich@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0656-4961>*

Статья знакомит с концепцией инновационной образовательной системы «Школа диалога», разработанной учёными и педагогами РГПУ им. А. И. Герцена. Система ориентирована на становление целостной личности, что достигается за счёт системно-деятельностного подхода к построению образовательного процесса по всем учебным дисциплинам, в организации междисциплинарного взаимодействия и позволяет гармонично сочетать специальное (речевое, математическое, литературное, технологическое, музыкальное и т. д.) и общее развитие учащихся. Обучение, развитие и воспитание организованы как единый процесс, что способствует превращению получаемой школьниками информации в личностно значимые знания. Особое внимание в статье уделяется принципам диалогизации обучения, на которых строится УМК «Школа диалога». Рассматриваются различные трактовки понятия «учебный диалог». Представлены ключевые идеи организации диалога участников образовательного процесса. Дается общая характеристика различных видов диалога и примеры их реализации в учебниках «Школа диалога». Раскрыто содержание диалогов «Ученик – учитель», «Ученик – ученик», «Ученик – родители», «Учитель – родители», «Ученик – образовательная среда», диалог с учебником, диалог с самим собой. Все виды диалога позволяют устанавливать связи между учебным материалом разных предметных областей, видеть явления с разных позиций, признавать возможность разных точек зрения на решение одной проблемы, слушать и слышать собеседника, владеть универсальными учебными действиями, что поможет ученикам достойно жить в современном быстроменяющемся поликультурном мире. Приводятся примеры, иллюстрирующие различные виды диалога в разных учебниках УМК – музыка, технология, литературное чтение, русский язык и др.

Ключевые слова: диалог, учебный диалог, школа диалога, диалогизация, междисциплинарное взаимодействие

Original article

Educational Dialogue at Elementary School (Educational System “School of Dialogue”)

Alla N. Misyukevich

*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia
allamisukevich@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0656-4961>*

The article introduces the concept of the innovative educational system “School of Dialogue”, developed by scientists and teachers of the A. I. Herzen RSPU. The system is focused on the formation of a holistic personality, which is achieved through a system-activity approach to the construction of the educational process in all academic disciplines, in the organization of interdisciplinary interaction and allows you to harmoniously combine special (speech, mathematical, literary, technological, musical, etc.) and overall development of students. Training, development and education are organized as a single process, which contributes to the transformation of the information received by schoolchildren into personally significant knowledge. Special attention in the article is paid to the principles of dialogization of learning, on which the learning kit “School of Dialogue” is built. Various interpretations of the concept of “educational dialogue” are considered. Key ideas for organizing a dialogue of participants in the educational process are presented. A general description of various types of dialogue and examples of their implementation in the textbooks “School of Dialogue” are given. The contents of the dialogues “Student – teacher”, “Student – student”, “Student – parents”, “Teacher – parents”, “Student – educational environment”, a dialogue with a textbook, a dialogue with oneself are disclosed. All types of dialogue make it possible to establish connections between educational materials of different subject areas, to see phenomena from different positions, to recognize the possibility of different points of view on solving one problem, to listen and hear the interlocutor, to possess universal educational actions that will help students to live with dignity in today’s rapidly changing multicultural world. Examples

Мисюкевич А. Н., 2023

illustrating different types of dialogue in different textbooks of the learning kit are given – music, technology, literary reading, Russian language, etc.

Keywords: dialogue, educational dialogue, school of dialogue, dialogization, interdisciplinary interaction

Введение. Инновационная образовательная система «Школа диалога», разработанная учёными и педагогами РГПУ им. А. И. Герцена, строится на идеях межкультурного диалога, направленного на достижение взаимопонимания и взаимообогащения, «самоопределения человека в условиях многообразия культур, типов сознаний, взглядов» и предполагает «взаимодействие различных позиций, представлений, идей, образов, языков наук и искусств, точек зрения», а также освоения духовных ценностей человека¹.

Система функционирует в диалоговом режиме, который предполагает формирование у подрастающего поколения диалогического мышления за счёт включения школьников в различные виды диалога. Это должно помочь понять и осознать диалог как способ познания, способ общения, способ жизни в современном мире, что отвечает вызовам времени.

Методология и методы исследования. Методологическими основаниями данной образовательной системы являются идеи системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов², Л. В. Занков и др.), культурологического (И. Я. Лернер³, М. Н. Скаткин и др.) личностно-ориентированного (В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) и метаметодического (М. П. Воюшина, Е. П. Суворова⁴ и др.), а также учения о ретардации (Д. И. Фельдштейн), положений о диалогическом способе познания мира (В. С. Библер⁵, М. С. Каган), об инновацион-

ной образовательной системе (А. П. Валицкая⁶) и др. [1–7].

Для методического обеспечения были использованы: теоретический анализ научных публикаций, отражающих состояние проблемы, теоретическое проектирование и моделирование, изучение педагогического опыта и др.

Целью образовательной системы является становление целостной человеческой личности, готовой к самообразованию, самоопределению и ответственному поведению.

При разработке системы был учтён отечественный опыт создания учебно-методических комплектов для начальной школы, в том числе и опыт ленинградской – петербургской методической школы.

В рамках концепции был создан УМК «Школа диалога», основанный на принципах диалогизации обучения, в котором реализуются различные виды диалога: учебных дисциплин и наук, способов познания, культур, искусств и диалога с искусством, разных поколений, социальных групп, эпох и участников образовательного процесса.

Диалогизация всех составляющих образовательного процесса способствует формированию диалогического мышления у школьников. Это достигается за счёт выделения не только диалога «ученик – учитель», «ученик – ученик», но и «ученик – родители», «учитель – родители», «ученик – образовательная среда», в том числе и культурно-образовательная внешкольная среда. То есть, при организации обучения по данному УМК, младшие школьники становятся участниками диалогов различных видов.

Прежде чем выяснить, что помогает выстроить учебный диалог в урочной деятельности, надо понять, что такое учебный диалог.

На данный момент устоявшегося понятия «учебный диалог» не существует. Ряд исследователей (В. Ф. Курганов, В. Ф. Литовский и др.) определяют его как особую форму обучения, которая позволяет активизировать познавательный интерес детей. В этом случае для мотивации учебные задачи ставятся в виде нерешенных проблем и даже парадоксов⁷.

⁶ Валицкая А. П. Теория образования в контексте современности: учеб. пособие. – СПб.: Астерион, 2014. – 165 с.

⁷ Курганов С. Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.

¹ Бордовский Г. А., Воюшина М. П., Суворова Е. П. Концепция инновационной образовательной системы «Диалог». – СПб.: Астерион, 2013. – 56 с.

² Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон [и др.]; под ред. А. В. Петровского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 286 с.

³ Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

⁴ Суворова Е. П., Воюшина М. П., Купирова Е. А. Формирование интеллектуально-речевой и читательской культуры школьников: междисциплинарный подход: науч.-метод. пособие для студ. высш. уч. заведений, обуч. по напр. пед. обр.; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб.: Книжный Дом, 2008. – 242 с.

⁵ Библер В. С. Исходные принципы и узлы предлагаемой программы. – Текст: электронный // Школа диалога культур. Основы программы. – URL: <https://www.culturedialogue.org/node/2124> (дата обращения: 21.01.2023).

Существует точка зрения, что учебный диалог – это вид целевой деятельности, включенной в процесс обучения (О. Г. Абрамкина, Л. Н. Бурундукова). Его основой является диалогическое взаимодействие, в процессе которого организуется активное обсуждение вопросов, по которым возникают какие-то затруднения или разногласия, формирование умения взаимодействовать друг с другом, оценивать и себя, и других. Это способствует развитию коммуникативных умений [8].

О коммуникативных универсальных учебных действиях школьников говорится и в обновлённом стандарте НОО. Одна из групп учебных операций, характеризующих коммуникативные универсальные учебные действия (УУД), включает участие учащегося «в диалогическом взаимодействии с субъектами образовательных отношений (знание и соблюдение правил учебного диалога)»¹.

Среди коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) также выделяются умения: принимать разные точки зрения, формулировать собственное мнение и позицию, договариваться при осуществлении совместной деятельности (в том числе и в ситуации столкновения интересов), владеть диалогической формой речи.

Интересный подход к пониманию учебного диалога как сопряжения разных культур (и по времени, и по содержанию) демонстрирует Д. И. Корнющенко. Задача педагога в том, чтобы сделать сопряжение скрытое – явным [9, с. 9].

Как считает А. Д. Король, учебный диалог – это, прежде всего, эвристический диалог. Именно он – источник формирования опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности и опыта творческой деятельности [10].

Учебный диалог как «диалогическую форму обсуждения, целью которой является коллективное «открытие» истины» [11, с. 50] определяет Н. Ф. Виноградова. Не передача готового смысла, а совместное его открытие.

Авторы концепции и УМК «Школа диалога» рассматривают учебный диалог как форму общения.

В традиции отечественной науки связывать любой вид деятельности с обще-

нием. Многие авторы (Ю. В. Щербатых², А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский³, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко⁴ и др.) трактуют общение как многоплановый, сложный процесс взаимодействия людей, смысл которого заключается в обмене информацией, выработке единой стратегии взаимодействия, а также в восприятии и понимании друг друга.

Но особое значение, конечно, общение приобретает в учебной деятельности, где и ученик, и учитель одновременно являются и субъектами, передающими информацию, и субъектами её принимающими. Здесь общение имеет ряд характеристик, к которым можно отнести цели, содержание, познание, уровни организации и средства. К таким средствам организации общения относится беседа, которую учитель часто использует на уроках. Беседа как средство общения предполагает взаимодействие учителя и ученика. Но можно ли назвать её диалогом? Скорее всего, нет, так как учитель излагает некую истину и предполагает получить заранее известный правильный ответ. Такая деятельность носит репродуктивный характер. Диалог же предполагает совместный поиск, взаимный обмен и требует от учителя определенного мастерства. Спор, диспут, дискуссия не предполагают безоговорочного принятия другой позиции. Такие формы общения требуют совместного поиска смысла, обогащения опытом другого человека и как результат приращение смысла (для всех участников – и ученика, и учителя). Это уже продуктивная деятельность. То есть, разные способы организации учебного общения: беседа, спор, диспут, дискуссия неравноценны и не все из них могут являться диалогом.

Можно сказать, что очень важным моментом в учебной деятельности является разумное сочетание различных форм и средств общения и коммуникации, диалога и монолога.

В УМК «Школа диалога» общение рассматривается как форма взаимосвязи субъектов с помощью различных средств коммуникации, проявляющейся в совместном поиске, осмыслении, истолковании, оценке информации и предполагающая обмен мнениями, взаимопонимание, взаимообогащение, прибавление, «приращение смысла».

² Щербатых Ю. В. Общая психология. – СПб.: Питер, 2008 – 272 с.

³ Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

⁴ Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

¹ Примерная основная образовательная программа начального общего образования: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию: протокол: [от 18 марта 2022 г. № 1/22]. – URL: https://edsoo.ru/Rabochie_programmi_po_uch.htm (дата обращения: 07.02.2023). – Текст: электронный.

Результаты исследования. Далее рассмотрим, как виды учебного диалога представлены в учебниках УМК.

Монолог учителя очень важен, но даже при таком изложении материала в учебниках нашего УМК, когда необходимо усвоить информацию (правила, определения, алгоритмы и т. п.), авторы старались представить материал интересно, сделать его значимым для школьников.

В качестве иллюстрации можно привести примеры из разных учебников. Например, в учебнике «Музыка» 3 класса (авт. А. Б. Афанасьева, В. А. Шекалов) для усвоения музыкальных форм (рондо и др.) предлагается буквенная и геометрическая схема. Работа включения детей в диалог «учитель-ученик» осуществляется на доступном уровне. Такая форма полезна, интересна и полезна.

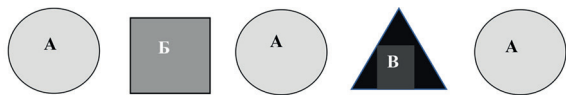


Рис. 1. Схема построения музыки рондо
Fig. 1. A scheme for constructing rondo music

Примером активизации познавательной деятельности и интереса младших школьников может служить рубрика «Проводим исследование», которая представлена в учебниках «Окружающий мир» 2 класс (авт. Е. П. Суворова, Е. А. Купирова) и «Технология» 1 класс (авт. А. Н. Мисюкевич) с целью ответа на вопросы «Греет ли шуба зимой?» и «Каковы свойства пластилина?»

Опыты и наблюдения позволяют включить в познание мира младшими школьниками не только зрительные и слуховые анализаторы, но и двигательные, и тактильные. Развитие сенсорной основы, приобретение целостного чувственного опыта позволяет создать пространство для диалога. Дети, участвуя в исследовании, не только слушают, рассматривают, но действуют и размышляют, высказывают свои предположения: «Как опыт с шубой помогает понять роль снега в жизни травянистых растений?», «За счёт чего пластилин обладает пластичностью, и как его можно обрабатывать?». К тому же, диалог возможен там, где возможно столкновение различных позиций.

Во всех учебниках УМК выделяются межпредметные рубрики, названия которых программируют характер деятельности учащихся, а также позволяют осознать универсальный характер учебной деятельности на

определённом предметном содержании в разных видах учебного диалога. К таким общим рубрикам для учебников относятся следующие: «Читаем, размышляем, открываем новое»; «Рассматриваем и обсуждаем»; «Учимся играя»; «Наблюдаем и делаем выводы»; «Учись для себя, делай для другого»; «Проводим исследование»; «Учимся оценивать»; «Работаем над проектом»; «Выбери задание для себя».

Наряду с общими рубриками, в каждый учебник включены рубрики, отражающие специфику предмета (например, «Выполняем практическую работу» в учебниках технологии) или («Выполняем творческое задание» в учебниках изобразительного искусства) [12]. Какие же возможности для диалога с учебником предоставляют данные рубрики? Авторы УМК рассматривают тексты учебников как средство организации познавательной деятельности учащихся. Задача заключается не просто в передаче информации, а в превращении её (информации) в знания, которые не даются в готовом виде, а добываются в деятельности.

Информация становится знанием, если она пережита, осмыслена, включена в свой опыт. Познавательная деятельность рассматривается авторами концепции и УМК, прежде всего, как текстовая деятельность. Поэтому во все учебники по всем предметам включены задания на осмысление содержания и структуры текста. Тексты разных стилей (учебно-научные, художественные, публицистические), разных жанров и форм, задания к ним, позволяют осуществить пошаговый путь к открытию нового знания.

Элементы содержания текстов и заданий в рубрике «Читаем, размышляем, открываем новое» позволяют выстроить диалог с учебником и диалог учащихся с учителем. В учебнике «Музыка», 3 класс (авт. А. Б. Афанасьева, В. А. Шекалов) предлагается задание на классификацию (познавательное УУД) на музыкальном материале. Учащиеся должны соотнести жанр произведения: марш, вальс, прелюдия, симфония, колыбельная и прочее с его названием, указывающим на конкретный объект (персонаж, характер, явление). Например: «Песня жаворонка», «Марш деревенных солдатиков», «Болезнь куклы» и т. п.

Раскрывая средства создания образа, шаг за шагом авторы помогают понять учащимся, как человек познает искусство с помощью звуков в музыке, слов – в литературе и т. д. Информация даётся не только вер-

бальная и визуальная, но и аудиальная (при наведении на QR-код в учебниках музыки можно прослушать произведение) [13].

Так, например, при обсуждении стихотворения «Художник» (А. Адиль) в учебнике «Литературное чтение», 2 класс (авт. М. П. Воюшина и др.)¹ детям предлагается выдвинуть гипотезу с опорой на свой опыт, обосновать свою точку зрения: «Достаточно ли художнику красок и бумаги? Почему не сразу художник стал рисовать?». Организованная таким образом работа подводит детей к тому, что воображение и фантазия необходимы для создания образа.

Заданий на пересказ вербального текста нет. Так, в учебнике «Технология» 1 класс (авт. А. Н. Мисюкевич) при изучении плавающих моделей даётся информация о конструкции лодок. Рассказать об особенностях конструкции предлагается с опорой на ключевые слова текста и свой опыт. Детям предлагается подумать, к какому виду транспорта относится лодка, рассказать о лодках у разных народов, вспомнить, что они узнали о лодках на уроках окружающего мира.

Выстроить учебный диалог помогает и стиль изложения теоретического материала. Это обращение к ученику, риторические вопросы, активизирующие его опыт, приглашение к совместному размышлению в учебниках по всем предметам (прочитай, проверь себя, назови признаки, объясни написание, изобрази руками, обоснуй своё мнение, сделай вывод и т. п.).

В учебниках создано пространство и для выстраивания на уроках диалога ученика с одноклассниками. Реализуется диалог «ученик-ученик» через организацию работы в парах, в группах (с распределением ролей и ответственности), коллективных работ. На уроках технологии при выполнении некоторых работ невозможно обойтись без помощи соседа по парте. Например, при изготовлении витых поясков, предлагается, работая по рисункам, обратиться за помощью к соседу по парте.

Такие задания представлены и в других учебниках «Сыпровизируй дуэт ... с одноклассником» – Музыка, 2 класс (авт. А. Б. Афанасьева, В. А. Шекалов); «Составьте с соседом по парте устный рассказ по картинкам» – Русский язык, 3 класс, (авт.

¹ Воюшина М. П. Литературное чтение. 2 класс: учебник: в 2 ч. / под ред. М. П. Воюшиной. – М.: Просвещение, 2021. – Ч. 1. – 160 с.; Воюшина М. П. Литературное чтение. 2 класс: учебник: в 2 ч. / под ред. М. П. Воюшиной. – М.: Просвещение, 2021. – Ч. 2. – 160 с.

М. П. Воюшина, Н. Н. Чистякова); «Обсуди с соседом по парте, правильно ли выполнено задание» – Окружающий мир, 1 класс (авт. Е. П. Суворова, Е. А. Купирова).

Данный вид диалога поддерживается также рубриками «Учимся играя», «Проверь себя», «Учимся оценивать». Эти же рубрики позволяют реализовать диалог с самим собой. Также этому способствует рубрика «Выбери задание для себя». Она даёт возможность выбора и ученику, и учителю, способствует индивидуализации обучения, помогает организовать процесс исследования, самостоятельную работу в соответствии с запросами школьника.

Также диалогу с самим собой посвящена рубрика «Помоги себе учиться», которая позволяет ученику изучить своих особенности и возможности, обратить внимание на себя, на своё развитие.

Задания, представленные в учебнике «Физическая культура», 2 класс (авт. В. Г. Федоров, З. Ю. Ансимова), способствуют изучению своих функциональных возможностей, формированию мотивации к систематической физической активности. Учащихся ориентируют выполнять каждый день физические упражнения, заносить результаты своих контрольных упражнений в рабочую тетрадь по предмету «Окружающий мир» и наблюдать за результатами, корректируя нагрузку [14].

Учёт индивидуальных особенностей позволит ребёнку не испытывать трудностей в учебной деятельности и быть успешным, раскрыть и реализовать свой потенциал. Этому способствуют задания на развитие внимания, памяти, изучение своей сенсорно-перцептивной организации, представленные в учебниках «Технология» (авт. А. Н. Мисюкевич).

Дети наблюдают за тем, какой рукой они рисуют, едят, держат ножницы. В рубрике даётся разъяснение, почему, если взять ножницы для правой руки в левую и попробовать разрезать бумагу, то быстро и точно это сделать не удастся. Представлена конструкция ножниц для разных рук. Использование правильных инструментов уберёжёт учеников от неуверенности в своих силах, низкой самооценки.

За счёт совершенствования двигательных навыков, освоения большого числа произвольных движений и расширение их ассортимента обеспечивается система двигательных действий, необходимых для обучения в начальной школе. Этому способствуют за-

дания в учебниках и физической культуры, и технологии.

К тому же всё это способствует специализации младших школьников в «определённой двигательной-моторной парадигме»¹.

Во все учебники УМК «Школа диалога» включены задания, предполагающие диалог и с другими участниками образовательного процесса – с родителями, учителями-предметниками, библиотекарями и др. Задания, связанные с обращением за помощью к взрослым, позволяют включить их (взрослых) в образовательный процесс, грамотно оказать помощь учащимся, пробудить интерес к детям и их проблемам. Так, в учебниках 2 класса по музыке, технологии и окружающему миру задания такого типа представлены в рубрике «Выбери задание для себя»: «С помощью взрослых найди в Интернете мультфильм...», «Найди в Интернете с помощью взрослых информацию о традициях, ремеслах, профессиях...», «С помощью взрослого найди народные приметы о погоде».

Учебный диалог, реализованный через рубрику «Выбери задание для себя», позволяет индивидуализировать обучение. Учащимся предоставляется возможность выбора задания в зависимости от интересов, запросов, возможностей.

Например, в учебниках «Русский язык», 3 класс (авт. М. П. Воюшина, Н. Н. Чистякова, Е. П. Суворова)² для развития речи учащихся, формирования умения создавать разнообразные тексты, предложены задания написания сочинений (рассуждения, описания и др.) в разной форме (рассказ, повествование и др.) по картине Н. П. Крымова «Розовая зима». Детям даётся возможность выбрать задание на придумывание и написание рассказа о мальчиках, изображённых на картине, или описание снега в вечерних сумерках, или рассуждение о том, чем привлёк художника пейзаж.

Развитию самостоятельности и личной ответственности младших школьников, формированию компонентов оценочной деятельности способствуют рефлексивные задания из рубрики «Учимся оценивать». В процессе диалога с учителем и учащимися, самими собой дети продвигаются от эмоциональной оценки, оценки на основе сличения с образцом, к умению оценивать себя и других по

заданным критериям, выбирать критерии оценки из предложенных и, наконец, уметь давать оценку по самостоятельно выдвинутым критериям.

В примере из учебника «Технология», 1 класс (авт. А. Н. Мисюкевич), иллюстрируется первый этап в формировании компонентов оценочной деятельности, когда детям предлагается подумать и оценить, какие освоенные приёмы помогли в выполнении работы, что было трудным и почему, приходилось ли в процессе работы обращаться за помощью.

А в четвёртом классе в данной рубрике детям предлагается самим определить, например, по каким конструктивным критериям они могут оценить свою модель автомобиля из деталей конструктора.

Задания такого типа способствуют формированию самостоятельной оценочной активности младших школьников через оперирование эталонами, оценочными суждениями, содержательной оценкой и, наконец, через активное включение «оценочного компонента в самостоятельную учебно-познавательную деятельность»³.

Все виды учебного диалога представлены в междисциплинарных проектах, которые являются особенностью УМК «Школа диалога». Участие детей в проектной деятельности осуществляется на добровольной основе. Проект задаётся на одном из предметов и его описание даётся в учебнике по этому предмету, а в других учебниках представлены задания к проекту, выполнение которых помогает реализации задуманного.

Междисциплинарные проекты демонстрируют метаметодический подход, реализованный в системе «Школа диалога».

В РГПУ им. А. И. Герцена активно разрабатываются идеи метаметодики. Так, в исследованиях Т. М. Титовой метаметодика рассматривается как диалог предметных методик, направленный на выявление и использование оснований для интеграции. Причём интеграция устанавливается сначала на функционально-целевом и организационно-деятельностном уровнях, а затем – на содержательном [15].

По определению профессора А. П. Валицкой, «метаметодика – момент осмысления частных методов, поиска общего пути к достижению единой цели» [16, с. 3]. На исследовательский аспект метаметодики ука-

¹ Каменская В. Г., Мельникова И. Е. Психология развития: общие и специальные вопросы. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 368 с.

² Воюшина М. П., Чистякова Н. Н., Суворова Е. П. Русский язык. 3 класс: в 2 ч. – М.: Просвещение-Союз, 2022. – Ч. 1. – 158 с.

³ Вергелес Г. И., Денисова А. А. Технологии обучения младших школьников: учеб.-метод. пособие для студ. факультетов нач. обр. – СПб.: Питер. 2014. – 218 с.

зывает М. П. Воюшина, а Г. А. Бордовский – на её надпредметный характер [17; 18].

Метаметодический инструментарий позволяет все предметы в УМК «Школа диалога» рассматривать как систему дисциплин, объединённых межпредметными связями.

Например, на уроке литературного чтения стартует проект «Однажды в лесу», где детям предлагается придумать квест-игру, а для этого объединиться в команды, выбрать капитана, попросить помочь в этом своих родителей, придумать игровую ситуацию и т. д. На других уроках в рамках изучения предметных тем даются задания к этому проекту [19]. Так, в учебнике «Музыка», 2 класс (авт. А. Б. Афанасьева, В. А. Шекалов) предложено придумать примеры использования предметов в качестве ударных музыкальных инструментов или изготовить их, подумать, как они могут пригодиться при выходе из леса; придумать музыкальную заставку для перехода на новый уровень квеста. В учебнике «Окружающий мир», 2 класс (авт. Е. П. Суворова, Е. А. Купирова) в заданиях к проекту можно узнать о съедобных растениях на основе знакомства с рекомендуемой литературой, попробовать сформулировать задание для квеста по ориентированию в лесу [20]. Также можно придумать задание, которое потребует от игроков выбора варианта поведения при встрече с лесными обитателями. В учебнике «Технология», 2 класс, (авт. А. Н. Мисюкевич) даются задания, связанные с предметно-практической деятельностью: «Узнай, где можно найти воду в лесу?», «Из чего можно сделать ёмкость для воды?», «Для чего может понадобиться в лесу пластиковая пустая бутылка?» и т. п. [21; 22].

Все виды диалога участников образовательного процесса позволяют рассматривать учебный диалог как важный компонент личностного развития младшего школьника.

Обсуждение результатов исследования. Методические идеи, представленные в учебниках по всем предметам, апробированы в практике работы в начальной школе и применяются в учебно-воспитательном процессе в образовательных учреждениях г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Авторы учебников постоянно проводят научно-методические конференции и семинары в целях расширения и обновления научных представлений работающих педагогов в области преподавания всех предметов системы начального обучения, а также получения новых знаний об актуальных формах работы на

уроках через открытые уроки учителей-предметников; оказывают консультационную помощь, проводят мастер-классы и вебинары.

Для обмена опытом, оказания методической помощи учителям в Герценовском университете постоянно действует научно-методический семинар «Методические школы Герценовского университета: традиции и инновации», а также группа «ВКонтакте», которая объединяет учителей, работающих по УМК «Школа диалога» и авторов учебников.

Учебники и учебные пособия УМК «Школа диалога» выпускаются издательством ООО «Просвещение-Союз». Опубликованы учебники «Литературное чтение» (1–4 кл.), которые вошли в Федеральный перечень в 2020 г., готовятся к изданию «Азбука», «Русский язык», «Окружающий мир». Рукописи учебников «Технология», «Музыка», «Изобразительное искусство» сданы в издательство в соответствии с договорами, осуществляется работа с готовыми верстками.

Учебники данного комплекта, в соответствии с современными нормативными требованиями использования учебников при реализации ООП в начальной школе и в соответствии с Федеральным перечнем учебников¹ могут быть использованы в школьном обучении в качестве учебных пособий наряду с учебниками.

Заключение. Цель системы «Школа диалога» – становление целостной личности учащихся через диалог в диалоге. Предлагаемая образовательная система отвечает вызовам времени и создает благоприятный режим социализации новых поколений. Весь комплект в целом отличает то, что в нём осуществляется междисциплинарное взаимодействие на всех уровнях, реализуются системно-деятельностный, личностно-ориентированный, метаметодический и культурологический подходы.

Вариативность содержания и методов обучения обеспечивает возможность реализации УМК «Школа диалога» в образовательных учреждениях разного типа.

¹ Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации: [от 2 декабря 2022 г. № 1053; зарегистрирован 27 февраля 2023 г. № 72451]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202302270023> (дата обращения: 21.01.2023). – Текст: электронный.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Проблемы возраста: собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4. С. 244–268.
2. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / АПН СССР. М.: Педагогика, 1990. 418 с.
3. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 96 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=87501> (дата обращения: 03.02.2023). Текст: электронный.
4. Сериков В. В. Личностно-ориентированное обучение: мифы и реальность // Педагогика. 2007. № 10. С. 4–12.
5. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–41.
6. Фельдштейн Д. И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования. М.: МПСУ, 2013. 335 с.
7. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Педагогика культуры. 2005. № 3/4. С. 12–21.
8. Абрамкина О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 2003. 243 с.
9. Корнющенко Д. И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования. М.: Изд-во Москов. псих.-соц. ин-та, 2003. 606 с.
10. Король А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. 2007. № 9. С. 18–24.
11. Виноградова Н. Ф. Учебный диалог – эффективный метод развития младших школьников // Начальное образование. 2010. № 1. С. 49–51.
12. Соколова Е. Н., Фомина С. И. Развитие диалогического мышления на уроках изобразительного искусства // Проблемы современного педагогического образования. 2019. Вып. 62, ч. 3. С. 220–223.
13. Афанасьева А. Б. Уроки музыки в УМК «Диалог»: особенности проектирования и организации // Современное музыкальное образование-2014: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2014. С. 361–363.
14. Венедиктов И. Н., Кипрушина И. И., Ансимова З. Ю. Физическая культура в образовательном пространстве начальной школы // Начальная школа. 2015. № 2. С. 73–77.
15. Титова И. М. Разработка организационно-деятельностной составляющей метаметодической модели школы // Гуманизация образовательной среды изменяющейся школы (средствами интеграции предметных методик обучения): сб. науч. ст. СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2005. С. 8–24.
16. Валицкая А. П. Метаметодический подход: конфликт интерпретаций // Метаметодика как перспективное направление развития частных методик: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: Сударыня, 2005. С. 3–8.
17. Воюшина М. П. Культурное поле младшего школьника как объект метаметодического исследования // Метаметодика как перспективное направление развития частных методик: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: Сударыня, 2005. С. 9–13.
18. Бордовский Г. А., Воюшина М. П., Суворова Е. П. Надпредметные основания построения учебно-методического комплекта для поликультурной начальной школы // Вестник Герценовского университета. 2011. № 11. С. 21–26.
19. Бабарыкова Л. Д., Воронина О. А., Воюшина М. П., Кобзун М. А., Ляпина Ю. А., Малкина Н. И., Петрова С. И., Смирнова Е. М., Чайковская Е. С. Взаимосвязь урочной и внеурочной образовательной деятельности. Междисциплинарные проекты в начальной школе / под ред. М. П. Воюшиной. СПб.: Астерион, 2013. 104 с.
20. Купирова Е. А., Суворова Е. П. Развитие младшего школьника как субъекта познавательной деятельности // Начальная школа. 2011. № 7. С. 84–91.
21. Мисюкевич А. Н. Особенности авторского курса «Технология» для поликультурной начальной школы (в рамках проекта «Диалог») // Герценовские чтения. Начальное образование. Т. 3, вып. 1. Начальное образование: соответствие стандарту. СПб.: ВВМ, 2012. С. 45–50.
22. Мисюкевич А. Н. Технологическое образование младших школьников: опыт и перспективы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 2. С. 86–93.

Информация об авторе

Мисюкевич Алла Николаевна, кандидат психологических наук; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48); allamisukevich@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0656-4961>.

Для цитирования

Мисюкевич А. Н. Учебный диалог в начальной школе (образовательная система «Школа диалога») // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 35–44. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-35-44.

Статья поступила в редакцию 21.02.2023; одобрена после рецензирования 27.03.2023; принята к публикации 28.03.2023.

References

1. Vygotsky, L. S. Problems of age. Collected works: In 6 vol. M: Pedagogika, 1982–1984. Vol. 4. Pp. 244–268. (In Rus.)
2. Zankov, L. V. Selected pedagogical works. APN SSSR. M: Pedagogika, 1990. (In Rus.)
3. Skatkin, M. N. Problems of modern didactics. M: Pedagogika, 1980. (In Rus.)
4. Serikov, V. V. Personality-oriented learning: Myths and reality. Pedagogika, no. 10, pp. 4–12, 2007. (In Rus.)
5. Yakimanskaya, I. S. Development of personality-oriented learning technology. Questions of psychology, no. 2, pp. 31–41, 1995. (In Rus.)
6. Feldshteyn, D. I. The World of Childhood in the modern world (problems and research tasks). M: MPSU, 2013. (In Rus.)
7. Kagan, M. S. System-synergetic approach to the construction of modern pedagogical theory. Pedagogy of culture, no. 3, pp. 12–21, 2005. (In Rus.)
8. Abramkina, O. G. Educational dialogue as a means of forming the communicative culture of students. Cand. sci. diss. Orel, 2003. (In Rus.)
9. Korniyushenko, D. I. Integral dialogics: an attempt at a new technology of humanitarian education. M: Izd-vo MPSI, 2003. (In Rus.)
10. Korol, A. D. Dialogue approach to the organization of heuristic training. Pedagogika, no. 9, pp. 18–24, 2007. (In Rus.)
11. Vinogradova, N. F. Educational dialogue is an effective method for the development of younger schoolchildren. Elementary education, no. 1, pp. 49–51, 2010. (In Rus.)
12. Sokolova, E. N. Development of logical thinking in art lessons. Problems of modern teacher education, vol. 62, pp. 220–223, 2019. (In Rus.)
13. Afanasieva, A. B. Music lessons in the learning kit «Dialogue»: design and organization features. Contemporary Music Education Proceedings of the XIII 2nd International Scientific and Practical Conference. SPb., 2014. Pp. 361–363. (In Rus.)
14. Venediktov, I. N. Physical culture in the educational space of primary school. Primary School, no. 2, pp. 73–77, 2015. (In Rus.)
15. Titova, I. M. Development of the organizational and activity component of the metamethodological school model. Humanization of the educational environment of a changing school (by means of integration of subject teaching methods): Collection of scientific articles. SPb: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2005. Pp. 8–24. (In Rus.)
16. Valitszkaya, A. P. Metamethodological approach: conflict of interpretations. Metamethodics as a promising direction for the development of private methods. Proceedings of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference. SPb: 2005. Pp. 3–8. (In Rus.)
17. Voyushina, M. P. The cultural field of a younger student as an object of mathematical research. Metamethodics as a promising direction for the development of private methods. Proceedings of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference. SPb: Sudarynya, 2005. Pp. 9–13. (In Rus.)
18. Bordovsky, G. A., Voyushina, M. P., Suvorova, E. P. Suprasubject grounds for building an educational and methodological kit for a multicultural primary school. Bulletin of the Herzen University, no. 11, pp. 21–26, 2011. (In Rus.)
19. The relationship between regular and extracurricular educational activities. Interdisciplinary projects in primary school; pod red. M. P. Voyushinoy. SPb: Asterion, 2013. (In Rus.)
20. Kupirova, E. A., Suvorova, E. P. The development of a younger student as a subject of cognitive activity. Primary School, no. 7, pp. 84–91, 2011. (In Rus.)
21. Misyukevich, A. N. Features of the author's course «Technology» for multicultural primary schools (within the framework of the project «Dialogue»). Herzen readings. Primary education. Volume 3. Issue 1. Primary education: compliance with the standard. SPb: BBM, 2012. Pp. 45–50. (In Rus.)
22. Misyukevich, A. N. Technological education of primary school students: experience and prospects. Scholarly Notes of Transbaikalian State University, no. 2, pp. 86–93, 2020. (In Rus.)

Мисюкевич А. Н.

Учебный диалог в начальной школе (образовательная система «Школа диалога»)

Information about author

Misyukevich Alla N., Candidate of Psychology; Herzen Russian State Pedagogical University; Embankment of the river Moika, 48, St. Petersburg, 191186, Russia; allamisukevich@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0656-4961>.

For citation

Misyukevich A. N. Educational Dialogue at Elementary School (Educational System «School of Dialogue») // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 35–44. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-35-44.

***Received: February 21 2022; approved after reviewing March 27 2023;
accepted for publication March 28 2023***

Научная статья

УДК 004:373.3.016

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-45-52

Онлайн-ресурсы в системе школьного образования: особенности применения в начальной школе

Наталья Викторовна Очирова

*Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова, г. Улан-Удэ, Россия
onavi@rambler.ru, <https://orcid.org/0009-0008-5292-4666>*

В статье представлен анализ исследований, посвящённых вопросам электронного обучения, подготовки педагогов начальных классов к использованию электронных образовательных ресурсов, онлайн-приложений и платформ в образовательном процессе на современном этапе. Цель исследования состоит в обосновании возможностей использования образовательных онлайн-ресурсов, онлайн-приложений в начальном общем образовании. Задействованы теоретические методы исследования – анализ педагогической и учебно-методической литературы, статей учёных и педагогов-практиков, обобщение полученных результатов. Факторы, характеризующие особенности современной образовательной среды обусловили обилие цифровых ресурсов. Их доступность и разнообразие актуализирует необходимость их отбора для эффективной организации учебного процесса в начальной школе. Данное исследование посвящено проблеме цифровизации образования посредством применения онлайн-ресурсов, онлайн-приложений, различных сред в начальном общем образовании. В статье на основе анализа исследований представлены модели электронного обучения, даны основные понятия по электронному обучению, системе дистанционного обучения, его возможности применения, в частности, на уровне начального общего образования, раскрыты особенности применения онлайн-приложений, проведен анализ некоторых онлайн ресурсов, которые помогут педагогу в его педагогической деятельности. По результатам исследования сформулирован вывод, что внедрение электронно-образовательной среды в профессиональную деятельность педагога, образовательного учреждения ставит задачи подготовки педагогов к применению электронных образовательных ресурсов, онлайн-платформ и приложений в обучении младших школьников. Использование открытых цифровых образовательных ресурсов и сервисов способствует повышению интереса обучающихся, позволит обогатить педагогическую копилку педагогов, совершенствовать образовательный процесс.

Ключевые слова: информационное общество, электронная образовательная среда, смешанное обучение, электронные ресурсы в начальных классах, онлайн-платформы, онлайн-приложения

Original article

**Online Resources in the School Education System:
Features of Application in Primary School**

Natalia V. Ochirova

*Dorzhi Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russia
onavi@rambler.ru, <https://orcid.org/0009-0008-5292-4666>*

The article presents an analysis of research on the issues of e-learning, training primary school teachers to use electronic educational resources, online applications and platforms in the educational process at the present stage. The purpose of the study is to substantiate the possibilities of using online educational resources, online applications in primary general education. Applied research methods: theoretical – analysis of pedagogical and educational literature, articles of scientists and practical teachers, generalization of the results obtained. Factors characterizing the features of the modern educational environment have led to an abundance of digital resources. Their accessibility and diversity actualize the need for their selection for the effective organization of the educational process in primary school. This study is devoted to the problem of digitalization of education through the use of online resources, online applications, various environments in primary general education. Based on the analysis of the research, the article presents models of e-learning, gives the basic concepts of e-learning, distance learning system, its application possibilities, in particular, at the level of primary general education, reveals the features of using online applications, analyzes some

© Очирова Н. В., 2023

online resources that will help a teacher in his pedagogical activity. According to the results of the study, the conclusion is formulated about the introduction of an electronic educational environment into the teacher's professional activity, into the educational institution poses the task of preparing teachers for the use of electronic educational resources, online platforms and applications in teaching younger schoolchildren. The use of open digital educational resources and services contribute to increasing the interest of students, will enrich the pedagogical piggy bank of teachers, improve the educational process.

Keywords: information society, electronic educational environment, blended learning, electronic resources in primary schools, online platforms, online applications

Введение. Изменения в технологиях производства, произошедшие за последние десятилетия, обусловили структурную сложность социума. Усложнилась как сама система общественных взаимоотношений людей, так и информационно-коммуникативная и интеллектуальная нагрузка на каждого человека. Отмеченное, с одной стороны, стало своеобразным «ключом», открывающим «дремлющие ресурсы» человека, а с другой – актуализировало необходимость развития адаптационных качеств отдельных людей, социальных институтов, образовательных в том числе. Процесс адаптации человеческого сообщества к подобным нетрадиционно изменяющимся условиям определил существенную роль образования как института по стабилизации общества, а также каждого его отдельного представителя [1]. Потому образованию в постиндустриальном обществе, по мнению А. М. Новикова, передана основная и ключевая задача.

Известно, что эпоху постиндустриального общества ещё называют «информационным обществом», «обществом знаний». Потенциал развития самого общества определяется масштабами информации и знаний, которыми оно располагает. Сказанное не умаляет значимости промышленности и сельского хозяйства. Оно указывает на то, что автоматизация и внедрение высоких технологий в индустрию требует всё меньшей доли общественного труда, а значительная, если не большая часть перетекает в сферы информации и услуг.

Современное общество устроено как система коммуникаций, в ней многократно увеличилась скорость обмена информацией, как и скорость принятия решений, а также динамика экономических, культурных, политических явлений. Отражением этого является тот факт, что в новом обществе смена специальности, профессии, работы становится частым явлением, и изменение направления работы, рабочего пространства человека происходит на протяжении всей его жизни несколько раз. В соответствии с концепцией

непрерывности образования, она создаёт условия не столько для передачи определённого объёма информации, знаний, сколько для формирования способов работы с ними. Тем самым, обучающимся предоставляется возможность научиться учиться, отучиваться и переучиваться. Согласимся с А. М. Новиковым, что неграмотный человек современности – это не тот, что не умеет читать и считать, а тот, кто «не научился учиться» [2].

Цель исследования состоит в обосновании возможностей использования образовательных электронных ресурсов, онлайн-приложений в начальном общем образовании.

Задачи исследования:

- проанализировать педагогическую, учебно-методическую литературу по проблеме исследования, обосновать актуальность использования электронных образовательных ресурсов в начальной школе;

- выявить потенциал электронных образовательных ресурсов, онлайн-приложений в обучении младших школьников.

Объект исследования – использование образовательных электронных ресурсов, онлайн-приложений в начальном общем образовании.

Предмет исследования – возможности использования образовательных электронных ресурсов, онлайн-приложений в начальном общем образовании.

Методология и методы исследования. Для проведения исследования применялись теоретические методы – анализ и обобщение 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 применения ИКТ в системе школьного образования, в частности, онлайн-ресурсов в начальной школе.

В ходе анализа ряда исследований удалось представить варианты моделей электронного обучения, которые можно приме-

нить в начальных классах, и составлен перечень основных онлайн-ресурсов, которые могут использовать в своей работе разные категории работников начального образования: педагоги, методисты, администрация.

В работе методологической основой явились:

– концепции развивающего обучения, раскрывающие особенности формирования учебной деятельности (научные труды В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др.);

– системно-деятельностный подход, раскрывающий основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учётом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков (научные труды К. А. Абульхановой-Славской, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна и др.);

– концепции информатизации образования, излагающих общий подход к формированию информационной образовательной среды (научные труды Б. С. Гершунского, А. П. Ершова, А. М. Новикова, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Т. Ф. Талызиной и др.).

Результаты исследования. В связи со стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий понятие «электронное обучение» (e-Learning) прочно вошло в систему образования и имеет законодательную основу и поддержку с 1 сентября 2013 г.¹

Электронное обучение (e-Learning) – это обучение с использованием электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), электронных образовательных ресурсов (ЭОР), информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые не только обеспечивают оперативный доступ к ресурсам, но и продуктивную работу участников образовательного процесса, устанавливают особую систему коммуникации участников, которой необходимо обучать. Потому возрастают требования к ИКТ-компетентности педагога, а именно к владению им общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической (отражающей профессиональную ИКТ-компетентность соответству-

ющей области человеческой деятельности) компетентностями².

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет педагогам повышать эффективность решения ими различных педагогических задач. И применение онлайн ресурсов в младших классах помогает педагогу оптимизировать процесс обучения, освобождает его от рутинных операций по разработке и сопровождению дидактических материалов, упрощают процедуру контроля и оценки и др.

Исследователи выделяют три модели электронного обучения, отличие которых прослеживается в соотношении распределения времени и объёма работ между аудиторными и электронными компонентами, а также стратегиями преподавания [3; 4]:

1) обучение с веб-поддержкой – модель, в которой до 30 % времени при освоении дисциплины отводится на самостоятельную работу в электронной среде и на проведение онлайн-консультаций, текущего и промежуточного контроля и др.;

2) полное электронное обучение (онлайн-обучение) – модель, в которой 90–100 % учебного процесса осуществляется в электронной среде;

3) смешанное обучение – модель, построенная на основе интеграции взаимного дополнения технологий традиционного и электронного обучения, предполагающая замещение части традиционных учебных занятий различными видами учебного взаимодействия в электронной среде [5].

Следует указать, что каждая модель реализации электронного обучения имеет свои требования (к примеру, высокоскоростной Интернет, обучение в режиме реального и/или отложенного времени или синхронность / асинхронность, наличие видеочамер или других средств слежения при контроле знаний и пр.), а также свои особенности и ограничения.

Обсуждение результатов исследования. В силу возрастных и психологических особенностей детей начальной школы формирование умений работать в ЭИОС можно организовать с использованием модели смешанного обучения, так как у обучающихся, особенно первых классов ещё не сформированы умения самостоятельной работы

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: [от 29 декабря 2012 г. № 273]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 21.02.2023). – Текст: электронный.

² Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ: [от 18 октября 2013 г. № 544н]. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205> (дата обращения: 21.01.2023). – Текст: электронный.

и контроля собственных учебных действий. Потому введение первых двух моделей на уровень начального общего образования, по мнению автора, неэффективно.

Также практика показывает, что в современный период на уровне начального общего образования наиболее активно применяемой стала модель смешанного обучения, совмещающая традиционную систему с технологиями онлайн обучения.

Компьютеризация в начальной школе встречает ряд возражений со стороны специалистов-медиков, психологов. Эти возражения связаны с тем, что информационный подход, с одной стороны, помогает ускорить развитие ребёнка, сделать для него процесс обучения более доступным и привлекательным, а с другой – вносит некоторые сложности в дидактический процесс, зачастую снижает его эффективность по сравнению с применением хорошо зарекомендовавших себя технологий обучения и развития учащихся начальных классов.

Мы согласны с мнением Е. С. Полат, в плане эффективного взаимодействия участников образовательного процесса, так как фактор живого общения играет важнейшую роль в становлении личности младшего школьника, но, необходимо, отметить, что оно должно быть обеспечено «различными инструментами общения, оптимизировано средствами доставки и обработки учебной информации» [6; 7].

Следует также обратить внимание на то, что применение ИКТ в дополнение к традиционным видам обучения ещё не делает обучение смешанным. Так, например, согласно мнению А. Н. Афзаловой, обучение становится смешанным тогда, когда в рамки формального образования частично включается онлайн-обучение, позволяя учащимся контролировать своё время, выбирать тему и темп её освоения, то есть обучающимся дается возможность научиться изучать материал, распределяя своё время и темп [8].

Согласимся с высказыванием исследователя А. Аламари, что фактором успешности смешанного обучения состоит в определении педагогом цели, содержания учебного предмета, а затем отбора тех или иных технологий, инструментов, онлайн-приложений и т. д. Автор полагает, что технологические инструменты служат лишь средством обучения, вовлечения и помощи в достижении целей обучения и не связаны напрямую с ре-

зультатами обучения [9]. То есть, ИКТ технологии по использованию ставятся в один ряд с теми же рабочими тетрадями, демонстрационными материалами, доской и т. д.

Основной технологической базой, позволяющей реализовывать технологию смешанного обучения в образовательном учреждении, выступает на современном этапе система управления обучением – система дистанционного обучения (СДО) / (англ. Learning Management Systems (LMS)), которая является комплексом программно-технических средств на базе Интернет-технологий, методик обучения и организационных мероприятий.

Самой популярной системой во всем мире является СДО MOODLE. Преимуществом этой платформы является возможность свободного использования, выражающаяся в отсутствии лицензионных требований, бесплатном обновлении и доступе к программам, наличии открытого программного кода, позволяющего образовательным организациям вносить коррективы под свои запросы, совершенствовать систему и управлять всем образовательным процессом.

Система позволяет отслеживать действия обучающихся: определять осуществление входа в электронный ресурс, время, потраченное на изучение темы, динамику прохождения тестов и результаты, полученные по окончании работы. Учащиеся имеют возможность возвращаться к тому или иному материалу в целях повторения или в случае возникновения определённых вопросов, уточнения собственных предположений и т. д.

Наполнением курса, занимается педагог, исходя из своих дидактических целей, учитывая уровень ИКТ-грамотности учащихся и их индивидуальные предпочтения. Он может публиковать учебный контент различного формата (аудио, видео, вербальные тексты, ссылки на сторонние интернет-источники и пр.). Здесь учитель начальных классов вправе решать, каким может быть его электронный ресурс, копией очного урока, или содержать учёт персонализации обучения, обратить внимание на особо трудные темы или включать дидактические материалы в помощь изучению темы, акцентировать контроль знаний в виде заданий или же тестов. Система позволяет педагогу видеть как деятельность всего класса, так и траекторию формирования определённых знаний, умений, опыта организации учебной деятельно-

сти определённого ученика или группы обучающихся.

Важно отметить, что не все образовательные учреждения могут развернуть такие системы дистанционного обучения, например, ввиду отсутствия специалистов (администраторов СДО, методистов), материально-технической базы (высокоскоростной интернет) и т. д.

Альтернативой использованию СДО являются различные образовательные электронные ресурсы:

– образовательные онлайн-платформы (Российская электронная школа (РЭШ), Учи.ру, Фоксфорд, ЯндексКласс, Lesta и др.), в которых размещены учебные материалы лучших педагогов страны, с возможностью оценить уровень освоения материала, будет полезен не только обучающимся, педагогам, но и родителям.

– облачные технологии (Яндекс.Диск, Mail.ru и др.) для совместной работы над проектами, документами;

– онлайн-ресурсы по разработке тестовых материалов (<https://quizizz.com>, <https://onlinetestpad.com> и др.), позволяющие организовать автоматическую проверку и сохранять данные о результатах, полученных каждым учеником. Подобный контроль позволяет не только проверить текущие знания, но и отслеживать динамику результатов каждого ученика, предоставляют автоматическую обратную связь. Удобство этих сервисов заключается в том, что при создании тестов не требуется помощь специалистов, не является трудозатратным мероприятием, интерфейс программ интуитивно понятен как педагогу, так и обучающимся.;

– эффективные анимационные презентации, помимо программы PowerPoint, можно создать в Prezi.com и др.;

– Mentimeter, Plickers, Learnis и др., предоставляют возможность разработать виртуальные обучающие игры, квесты;

– виртуальные доски (Miro.com, sBoard, BitPaper и др.) как эффективные инструменты взаимодействия с учениками, родителями и коллегами. В свою очередь каждая виртуальная доска оснащена по-разному. Так, на Miro помимо работы на доске в режиме реального времени представлен большой выбор шаблонов для планирования, работы над проектами, организации мозгового штурма, рисования карт мышления Mind Map, а также тренингов, визиток участника или ко-

манды, и др. Имеются шаблоны для работы с элементами геймификации. На данной доске одновременно в онлайн режиме могут работать до двухсот участников;

– логосреды. Автором, совместно с творческой группой, возглавляемой И. И. Баглаевым, локализована среда программирования Logo (FMSLogo) на русский и бурятский языки (BurLogo). Данная среда программирования создана Сеймуром Пейпертом в 1964 г., популярна для освоения азов программирования. Данную среду позиционируют как среду программирования, не имеющую «ни порога, ни потолка», из-за того, что в ней могут работать как новички, так и опытные программисты. Под локализацией мы понимаем процесс адаптации и перевода программного обеспечения для использования на других языках. Идея локализации языка FMSLogo состояла в том, что младший школьник в игровой форме развивает логическое, алгоритмическое, абстрактное мышление на своём родном языке. В BurLogo исполнитель команд, так называемая Черепашка, знает английский, русский и бурятский языки [10].

Вышеописанные онлайн-платформы, образовательные приложения для разработки тестовых заданий, квесты, среды позволяют сделать образовательный процесс более увлекательным и интересным, существенно сэкономить время при подготовке к занятиям; автоматизировать проверку знаний, результаты которых доступны и педагогу, и обучающимся; индивидуализировать траектории обучения детей, вовлекая в процесс обучения родителей.

В настоящее время на рынке образовательных услуг представлено большое количество различных образовательных электронных ресурсов, нами представлены те приложения, сервисы, которые были успешно апробированы нами в учебном процессе, которые помогут учителю начальных классов совершенствовать образовательный процесс, сориентироваться на начальном этапе профессиональной деятельности.

Заключение. Таким образом, в результате проведённого исследования нами были выявлены следующие возможности использования электронных образовательных ресурсов и онлайн-приложений в начальном общем образовании:

1. Электронные образовательные ресурсы и онлайн-приложения и платформы способствуют организации и традиционного, и

смешанного обучения младших школьников, в процессе которого могут быть реализованы инновационные средства обучения.

2. Работа с электронными образовательными ресурсами позволяет создавать условия для овладения младшими школьниками как знанием теоретических сведений, так и умениями, необходимыми для практической деятельности. При этом фиксируется результаты работы обучающихся и имеется возможность оценки данного результата.

В связи с перспективностью использования электронных образовательных ресурсов, онлайн-приложений и платформ в образовательном процессе начальной школы актуализируется необходимость подготовки педагогов к методически грамотному внедрению данных ресурсов и платформ в обучение младших школьников. Такая подготовка

может осуществляться посредством формального и неформального повышения квалификации учителей (на курсах повышения квалификации, семинарах, тренингах и др.), а также в рамках самообразования.

Электронное обучение является одним из факторов успешного развития современного образования. Его будущее формируется благодаря федеральным проектам «Цифровая образовательная среда», «Современная школа», «Новые возможности для каждого» и др., которые действуют в рамках национального проекта «Образование». В практику начального общего образования школ успешно вошли 3D моделирование и робототехника, других уровней образования – VR и AR технологии, технологии программирования, искусственный интеллект, интернет вещей и т. д.

Список литературы

1. Майер Б. О. Эпистемологические аспекты философии образования. Новосибирск: Изд-во Новосибир. гос. пед. ун-та, 2005. 213 с.
2. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. Изд. 2-е, доп. М.: Эгвес, 2011. 152 с.
3. Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San-Francisco, CA: Pfeiffer Publ., 2006. 624 p.
4. Blended Learning Mix Map. University of Central Florida, the American Association of State Colleges and Universities with funding from the Next Generation Learning Challenges. Текст: электронный // Blended Learning Toolkit. URL: <http://blended.online.ucf.edu> (дата обращения: 05.01.2023).
5. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности. Текст: электронный // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smешанное-obucheniе-sekreti-effektivnosti> (дата обращения: 05.01.2023).
6. Рулиене Л. Н. Дистанционное обучение как новая образовательная практика. Текст: электронный // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obucheniе-kak-novaya-obrazovatel'naya-praktika> (дата обращения: 05.01.2023).
7. Полат Е. С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения // Открытое образование. 2005. № 3. 71–76 с.
8. Афзалова А. Н. Смешанное обучение в вузе. Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smешанное-obucheniе-v-vuze> (дата обращения: 05.01.2023).
9. Alammary A., Sheard J., Caebone A. Blended learning in higher education: Three different design approaches // Australasian Journal of Educational Technology. 2014. Vol. 30. P. 440–454.
10. Баглаев И. И., Очирова Н. В. Опыт внедрения языка программирования Лого в начальных классах. Текст: электронный // Вестник Бурятского государственного университета. 2008. № 15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-yazyka-programmirova-niya-logo-v-nachalnyh-klassah/viewer> (дата обращения: 05.01.2023).
11. Andryukhina L. M., Sadovnikova N. O., Utkina S. N., Mirzaahmedov A. M. Digitalisation of Professional Education: Prospects and Invisible Barriers. Текст: электронный // The Education and science journal. URL: edscience.ru (дата обращения: 05.01.2023).
12. Stone D. E., Guangzhi Zheng. Learning Management Systems in a Changing Environment. Текст: электронный // Handbook of Research on Education and Technology in a Changing Society. IGI Global. 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/267625754_Learning_Management_Systems_in_a_Changing_Environment (дата обращения: 05.01.2023). DOI: 10.4018/978-1-4666-6046-5.ch056.
13. Крылова Е. А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования. Текст: электронный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-smeshannogo-obucheniya-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 05.01.2023).

14. Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей: сб. ст. / ред. Ю. Ю. Черный, Т. А. Мурована. М.: Ин-т ЮНЕСКО по инф. техн. в образ.; Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2021. 81 с.
15. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. URL: http://ims-ya172.ru/images/1_3.pdf (дата обращения: 05.01.2023). Текст: электронный.
16. Фалько К. И. Роль облачных сервисов в реализации смешанного онлайн и очного обучения в многопрофильном вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2020. № 1. С. 146–156. DOI: 10.15593/2224-9389/2020.1.13.

Информация об авторе

Очирова Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук; Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова (670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а); onavi@rambler.ru; <https://orcid.org/0009-0008-5292-4666>.

Для цитирования

Очирова Н. В. Онлайн-ресурсы в системе школьного образования: особенности применения в начальной школе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 45–52. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-45-52.

Статья поступила в редакцию 18.02.2023; одобрена после рецензирования 27.03.2023; принята к публикации 28.03.2023.

References

1. Mayer, B. O. Epistemological aspects of the philosophy of education. Novosibirsk: Publishing House of NGPU, 2005. (In Rus.)
2. Novikov, A. M. Postindustrial education. Publishing house Egves, 2011. (In Rus.)
3. Bonk, C. J., Graham, C. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San-Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. (In Engl.)
4. Blended Learning Mix Map. University of Central Florida, the American Association of State Colleges and Universities with funding from the Next Generation Learning Challenges. Blended Learning Toolkit. Web. 05.01.2023. <https://blended.online.ucf.edu>. (In Engl.)
5. Veledinskaya, S. B., Dorofeeva, M. Yu. Mixed learning: secrets of effectiveness. Higher education today, no. 8, 2014. Web. 05.01.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/smehannoe-obuchenie-sekrety-effektivnosti>. (In Rus.)
6. Ruliene, L. N. Distance learning as a new educational practice. Bulletin of the Buryat State University, no. 1, 2011. Web. 05.01.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-kak-novaya-obrazovatel'naya-praktika>. (In Rus.)
7. Polat, E. S. On the problem of determining the effectiveness of distance learning. Open education, no. 3, pp. 71–76, 2005. (In Rus.)
8. Afzalova, A. N. Mixed education at the university. Problems of modern pedagogical education, no. 73–1, 2021. Web. 05.01.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/smehannoe-obuchenie-v-vuze>. (In Rus.)
9. Alammary, A., Sheard, J., Caebone, A. Blended learning in higher education: Three different design approaches. Australasian Journal of Educational Technology, vol. 30, pp. 440–454, 2014. (In Engl.)
10. Baglaev, I. I., Ochirova, N. V. The experience of implementing the Logo programming language in primary classes. Bulletin of the Buryat State University, no. 15, 2008. Web. 05.01.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-yazyka-programmirovaniya-logo-v-nachal'nyh-klassah/viewer>. (In Rus.)
11. Andryukhina, L. M., Sadovnikova, N. O., Utkina, S. N., Mirzaahmedov, A. M. Digitalization of Professional Education: Prospects and Invisible Barriers. The Education and science journal. Web. 05.01.2023. <https://www.edscience.ru>. (In Rus.)
12. Stone, D. E., Guangzhi, Zheng. Learning Management Systems in a Changing Environment. Handbook of Research on Education and Technology in a Changing Society. IGI Global, 2014. Web. 05.01.2023. https://www.researchgate.net/publication/267625754_Learning_Management_Systems_in_a_Changing_Environment. DOI: 10.4018/978-1-4666-6046-5.ch056. (In Engl.)
13. Krylova, E. A. Technology of blended learning in the higher education system. Bulletin of TSPU, no. 1, 2020. Web. 05.01.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-smehannogo-obucheniya-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (In Rus.)
14. Media and information literacy in the digital world: how to teach teachers. Collection of articles. Eds Yu. Yu. Cherny, T. A. Murovana. M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, UNESCO Program «Information for All», 2021. (In Rus.)

15. Andreeva, N. V., Rozhdestvenskaya, L. V., Yarmakhov, B. B. The school's step into mixed learning. Web. 05.01.2023. http://imc-ya172.ru/images/1_3.pdf. (In Rus.)

16. Falko, K. I. The role of cloud services in the implementation of mixed online and full-time education in a multidisciplinary university. Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy, no. 1, pp. 146–156, 2020. DOI: 10.15593/2224-9389/2020.1.13. (In Rus.)

Information about author

Ochirova Natalia V., Candidate of Pedagogy; Dorzhi Banzarov Buryat State University (24a Smolin str., Ulan-Ude, 670000, Russia); onavi@rambler.ru; <https://orcid.org/0009-0008-5292-4666>.

For citation

Ochirova N. V. Online resources in the school education system: features of application in primary school // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 45–52. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-45-52.

Received: February 18 2022; approved after reviewing March 27 2023; accepted for publication March 28 2023.

Научная статья

УДК: 37.013

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-53-62

Отношение учителей начальной школы к педагогической импровизации

Светлана Викторовна Пирогова¹, Светлана Аркадьевна Котова²

^{1,2}*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербурга, Россия*

¹5975705@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3983-1907>

²Sa-kotova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2291-5039>

Статья посвящена изучению роли педагогической импровизации в профессиональной деятельности педагога. Авторы рассматривают педагогическую импровизацию как важное условие решения проблем построения персонализированного образования, обеспечения его гибкой подстройки к динамично меняющимся потребностям обучающихся. Раскрыт исторический путь введения данного понятия в научную теорию. Цель исследования – выявление значения и сути педагогической импровизации, условий её осуществления, а также готовности учителей начальной школы к совершенствованию компетентности в вопросах применения педагогической импровизации. В качестве методов исследования были использованы теоретический анализ, обобщение педагогического опыта и анкетирование. Практика начального образования требует наиболее оперативной подстройки к запросам и психоэмоциональному состоянию младших школьников. Выявлено, что большинство учителей начальных классов (до 80 %) имеют недостаточно чёткие представления о педагогической импровизации. Педагоги связывают это понятие с такими параметрами компетентности как «речевое мастерство», «профессионализм», «актерское мастерство», «педагогическое мастерство». В исследовании проводилось сравнение оценочных суждений молодых специалистов со стажем работы до 5 лет и опытных учителей со стажем более 25 лет, но значимых различий в их позициях обнаружено не было. Респонденты активно и позитивно откликнулись на предложение повышения квалификации в области использования педагогической импровизации. Молодые педагоги предпочитают разнообразные формы повышения компетентности в области педагогической импровизации такие, как самообразование, индивидуальная работа под руководством мастера и творческая лаборатория. Опытные учителя отдали предпочтение мастер-классам и самообразованию. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости повышения компетентности педагогических кадров в использовании педагогической импровизации и могут быть использованы как при подготовке педагогических кадров, так и в системе повышения квалификации для восполнения профессиональных дефицитов учителей.

Ключевые слова: персонализированное образование, педагогическая импровизация, учитель начальных классов, творчество, педагогическое творчество

Attitude of Elementary School Teachers to Pedagogical Improvisation

Svetlana V. Pirogova¹, Svetlana A. Kotova²

^{1,2}*A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia*

¹5975705@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3983-1907>

²Sa-kotova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2291-5039>

The article is devoted to the study of the role of pedagogical improvisation in the professional activity of a teacher. The authors consider pedagogical improvisation as an important condition for solving the problems of building personalized education, ensuring its flexible adjustment to the dynamically changing needs of students. The historical way of introducing this concept into scientific theory is revealed. The purpose of the study is to determine the understanding of the essence of pedagogical improvisation, the conditions for its implementation, as well as the readiness of elementary school teachers to improve their competence in the use of pedagogical improvisation. Theoretical analysis, generalization of pedagogical experience and questioning were used as research methods. The contingent of primary school teachers was chosen due to the fact that the practice of primary education requires the most rapid adjustment to the needs and psycho-emotional state of younger students. It was revealed that the majority of primary school teachers (up to 80 %) have insufficiently clear ideas about pedagogical improvisation. Teachers associate this concept with such competence

© Пирогова С. В., Котова С. А., 2023

parameters as “speech skills”, “professionalism”, “acting skills”, “pedagogical skills”. The study compared the value judgments of young professionals with less than 5 years of experience and experienced teachers with more than 25 years of experience, but no significant differences were found in their positions. Respondents actively and positively responded to the proposal to improve their skills in the field of using pedagogical improvisation. Young teachers prefer various forms of competence development in the field of pedagogical improvisation, such as self-education, individual work under the guidance of a master, and a creative laboratory. Experienced teachers preferred master classes and self-education. The results obtained indicate the need to improve the competence of teaching staff in the use of pedagogical improvisation and can be used both in the training of teaching staff and in the system of advanced training to fill the professional deficits of teachers.

Keywords: personalized education, pedagogical improvisation, primary school teacher, creativity, pedagogical creativity

Введение. Сегодня в обществе остро ощущается как насущная проблема потребность школы в творческих педагогах, способных гибко учитывать меняющиеся потребности и нужды учащихся, быстро перестраивая образовательный процесс, реализуя как системно-деятельностный, так и личностно-ориентированный подход. В профессиональном стандарте педагога указывается, что одно из важных требований выражается в «готовности к переменам, мобильности, способности к нестандартным трудовым действиям, ответственности и самостоятельности в принятии решений»¹. Педагогическая мобильность непосредственно связана с импровизацией, которая помогает учителю адаптировать заранее подготовленный конспект, методический материал к решению профессиональных задач в определенных ситуационных моментах.

Обзор литературы. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в прошлом педагоги и психологи не употребляли термин «педагогическая импровизация». Однако они считали нужным и важным такую способность учителя как быстрая ориентировка в меняющихся обстоятельствах педагогического процесса. На значимость умений, составляющих суть педагогической импровизации, указывал великий русский педагог К. Д. Ушинский. Он неоднократно подчёркивал необходимость творческого применения профессиональных знаний, гибком учёте обстоятельств, в которых педагог желает их применить.

Значимость способности педагога быстро ориентироваться в меняющихся обстоятельствах деятельности подчёркивалась ещё в работах А. С. Макаренко и В. А. Сухом-

линского. Так, А. С. Макаренко обосновал известное всем требование оперативности деятельности – «немедленного анализа и немедленного действия», что, по сути, является прямым призывом к импровизации в учебно-воспитательном процессе. Исследуя предпосылки эффективной педагогической деятельности, В. А. Сухомлинский отмечал её импровизационный характер, подчёркивая, что только «тонкое предвидение, изучение зависимостей многих факторов и закономерностей педагогического процесса позволяют подлинному мастеру мгновенно изменить план» [1, с. 196].

В более поздних исследованиях в конце XX в. Ю. П. Азаров, Л. К. Гребенкина, М. А. Данилов, М. М. Кашапов, А. К. Маркова, М. М. Махмутов, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, И. Ф. Харламов обращаются к изучению роли творческих способностей в системе профессионально значимых качеств педагога. Ими отмечается, что продуктивное разрешение педагогических проблемных ситуаций, регулярно возникающих в деятельности учителя, невозможно без способности к поиску нестандартных и творческих решений. Аналогичной позиции придерживаются и зарубежные исследователи D. C. Berliner [2], H. Borko, C. Livingston [3].

Рассуждая о необходимости немедленной реакции педагога в меняющихся обстоятельствах педагогического процесса, авторы в этот период развития педагогической мысли ещё не используют термин «педагогическая импровизация». Так, Л. М. Митина [4] связывает успешность деятельности учителя с педагогическим опытом, подчёркивая важность педагогических находок, догадок, открытий, изобретений в организации учебно-воспитательного процесса. М. М. Кашапов [5] также не использует термин «импровизация», однако рассматривает данный феномен в контексте продуктивного (творческого) мышления педагога. Связь творческого

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России: [от 18 октября 2013 г. № 544н]. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 21.02.2023). – Текст: электронный.

мышления со способностью к импровизации отмечают Р. Kansanen [6] и R. K. Sawyer [7].

Указанный выше подход к пониманию характера педагогической практики развивался в работах Ю. П. Азарова, М. М. Поташника, И. Ф. Харламова. Авторы подчёркивают, что педагогический труд нетворческим быть не может, объясняя это неповторимостью детей, обстоятельств, личности самого учителя. Любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестандартных факторов и соотноситься с имеющимся опытом. В частности, М. М. Поташник [8] особо подчёркивает, что педагогическая импровизация является важным показателем профессионально-творческого роста педагога. В педагогической импровизации проявляется восприимчивость учителя к новому, его возможность гибко реагировать на изменение социальной и педагогической ситуации.

Любые проявления творчества педагога, в том числе умение принимать самостоятельные решения в условиях дефицита информации, определяются педагогическим мастерством и креативной компетентностью, считают Н. В. Кузьмина, Л. К. Гребенкина, Н. С. Анциферова.

Большой вклад в рассмотрение проблемы педагогической импровизации был внесён и такими исследователями как Л. Ю. Берикханова, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, В. Н. Харькин. Эти учёные, описывая различные аспекты труда учителя, начинают активно использовать термин «педагогическая импровизация».

Исследуя природу педагогической импровизации, В. А. Кан-Калик [9;10] выделяет ряд предпосылок её появления, обозначая их как внутренние и внешние условия. В трудах В. И. Загвязинского подчёркивается, что «неожиданные изменения ситуации требуют особой остроты реакции, своего рода экспромтности решений» [11, с. 120]. Автор отмечает, что «педагог не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности, готовности творить и искать лучшие решения, именно ради того, чтобы полно и эффективно воплотить задуманное» [12, с. 101]. В. И. Загвязинский, рассматривая педагогическую импровизацию как «способность педагога быстро и верно оценивать ситуацию, принимать решение сразу, без развернутого

логического рассуждения, на основе накопленных знаний, опыта и интуиции, характеризует её как устойчивое новообразование в системе профессионально значимых качеств педагога» [13, с. 26]. Автор особенно подчёркивает роль способности к импровизации в совершенствовании не только педагогического процесса, но и самой личности учителя.

Педагогическую импровизацию Л. Ю. Берикханова определяет как «...специфическую форму преобразующей деятельности учителя» [14, с. 67], а И. К. Маркова – как черту профессионального поведения, понимая под ней «нахождение неожиданного педагогического решения и его мгновенное воплощение, совпадение процессов создания и применения при их минимальном разрыве» [15, с. 21]. В. Н. Харькин характеризует педагогическую импровизацию как «вид и компонент сиюминутной публичной деятельности, в результате которой создается субъективно-объективно новый продукт» [16, с. 67]. По мнению автора, она проявляется в ситуации живого общения с обучаемыми. Педагог, осуществляя продуманный заранее план, неожиданно на практике встречается с иной, чем предполагалось, педагогической ситуацией. Возникает необходимость оперативно скорректировать проект урока в соответствии с конкретными условиями.

В работах Л. Ю. Берикхановой отмечается, что быстрота и эффективность воплощения творческого педагогического замысла, оперативная корректировка проекта урока в соответствии с конкретными условиями определяется творческими возможностями педагога. К числу таковых учёный относит эмоциональную устойчивость, умение мобилизоваться, быстро оценить обстановку, найти новое верное решение или скорректировать принятое ранее [14]. С. L. Lobman [17], E. Graue, K. Whyte и A. E. Karabon [18] подчёркивают роль педагогической импровизации в творческом подходе к решению профессиональных задач.

Таким образом, несмотря на разность подходов к пониманию сущности педагогической импровизации, исследователи единодушно отмечают, что, во-первых, её специфика определяется такими показателями, как быстрота, адекватность, оригинальность и вариативность. При этом в большинстве работ подчёркивается их тесная взаимосвязь. Степень выраженности каждого из по-

казателей и определяет успешность импровизации учителя. Во-вторых, педагогическая импровизация – это самостоятельное личностное образование, находящееся в сложных многоуровневых связях с профессиональной компетентностью. Она складывается из знаний и опыта педагога, но не является их простой суммой. Это личностная характеристика, которая формируется в процессе накопления профессионального опыта путём целенаправленной работы педагога над собой или в рамках специально организованных мастер-классов, практикумов, в рамках профильных курсов повышения квалификации.

Очевидно, что позднее появление в науке термина «педагогическая импровизация», вариативность подходов к его рассмотрению во многом объясняется сложностью самого явления как в теоретическом, так и в практическом плане. Это одна из причин того, что импровизация в педагогике недостаточно изучена.

Особенно актуальна проблема использования педагогической импровизации в начальном образовании. Это связано с тем, что субъектом взаимодействия учителя выступает зарождающаяся личность – ребёнок. Детям младшего школьного возраста присущ низкий уровень произвольности познавательных процессов и поведения. Их настроение и психофизические ресурсы очень подвижны и в силу этих особенностей слабо прогнозируемы даже опытным педагогом. Практически на каждом уроке могут возникать неожиданные ситуации, которые требуют гибкой подстройки педагога.

Целью исследования стало изучение отношения учителей начальной школы к использованию педагогической импровизации. В задачи исследования входило определение понимания учителями начальных классов сути педагогической импровизации и условиях, индуцирующих её проявление у педагога. Также важным было уточнить готовность учителей начальных классов к повышению компетентности в вопросах применения педагогической импровизации.

Методология и методы исследования. На основании изучения научно-методической литературы по проблеме педагогической импровизации и отсутствия её глубокой проработанности сформировалась гипотеза о дефиците представлений педагогов о данной способности и дефиците опыта её развития и

использования. Основным методом исследования было анкетирование. В соответствии с общим замыслом исследования, в авторский опросник были включены пять вопросов, позволяющих характеризовать как понимание педагогами сущности педагогической импровизации, так и стремление к повышению компетентности в этой области. В проведённом исследовании приняли участие 100 учителей начальных классов Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Среди респондентов были выделены группы опытных педагогов, проработавшие в школе более 25 лет (32 чел.), и молодых специалистов, стаж работы которых не превышает 5 лет (34 чел.). Такой сопоставительный подход использовался в исследованиях и ранее [19].

Результаты исследования и их обсуждение. Известно, что сознательно управлять любым процессом, в том числе и импровизацией в педагогическом процессе, возможно, если имеется понимание его сути и содержания. С этой целью участникам анкетирования было предложено дать самостоятельный ответ на вопрос «Что такое педагогическая импровизация?» Интерпретация ответов респондентов делалась с опорой на приведенные выше определения. Так, 36 % из числа опрошенных не смогли по тем или иным причинам дать определение педагогической импровизации. В ходе качественного анализа полученных результатов удалось выделить несколько групп ответов. Первую группу составили ответы педагогов, которые смогли дать достаточно точную характеристику изучаемому свойству (12 % испытуемых). Они предложили формулировки, выстроенные как определения с указанием ближайшего родовидового понятия и существенных признаков импровизации, определяющих её специфику в рамках педагогической деятельности. Во вторую группу вошли 16 % опрошенных, которые полагали, что педагогической импровизацией можно назвать «быстрое нахождение учителем верного, может быть и нестандартного решения». В целом, несмотря на отсутствие родового понятия, формулировки такого типа были выстроены как определение и содержали указание на существенные признаки педагогической импровизации. Типичным определением для третьей группы (20 %) ответов является характеристика педагогической импровизации как «умения находить новое решение в конкретной ситуации без предварительной

подготовки». От ответов предыдущей группы их отличало отсутствие в формулировке учета специфики педагогической деятельности. Ответы 26 % респондентов были отнесены к четвертой группе, указывали в определении педагогической импровизации лишь отдельные существенные признаки. Типичными для данной группы явились ответы, характеризующие педагогическую импровизацию как «способность быстро подстраиваться под новые обстоятельства» и «умение менять тактику в процессе занятия». К пятой группе были отнесены ответы, в которых испытуемые при определении педагогической импровизации указывали только несущественные или неверные признаки импровизации. Формулировки «введение в готовый план урока нестандартных заданий», «гибкость в работе с детьми и родителями», «сообразительность и находчивость на уроке» отнесенные к данной группе, были предложены 26 % опрошенных.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство учителей начальных классов имеют недостаточно четкие представления о педагогической импровизации. Сопоставительный анализ по каждой выделенной группе ответов показал, что преимуществу опыта работы никак себя не проявили: среди указанного количества соотношение опытных педагогов и молодых специалистов было примерно одинаковым.

Учителям начальных классов было предложено определить, с какими понятиями сопряжена педагогическая импровизация. Респондентам предоставлялась возможность выбрать понятия без ограничения по количеству из предложенных или написать свои. Стоит отметить, что никто из испытуемых не дал самостоятельного ответа, а воспользовался готовыми ответами. Результаты с указанием ранга, сделанных учителями начальной школы выборов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Соотносимость понятия «импровизация» с другими терминами, по оценке педагогов (ранговая корреляция)

| Средний показатель | Речевое мастерство | Имитация | Инновация | Профессионализм | Актерское мастерство | Педагогическое мастерство | Интуитивная практика | Освоение нового | Закрепление опыта | Другое |
|---------------------------------|--------------------|----------|-----------|-----------------|----------------------|---------------------------|----------------------|-----------------|-------------------|----------|
| Общая выборка | 0,67 | 0,17 | 0,16 | 0,48 | 0,48 | 0,51 | 0,15 | 0,24 | 0,19 | 0 |
| Станд. откл. | 0,47 | 0,37 | 0,37 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,35 | 0,43 | 0,33 | 0 |
| Педагоги со стажем до 5 лет | 0,81 | 0,31 | 0,21 | 0,55 | 0,6 | 0,6 | 0,15 | 0,34 | 0,34 | 0 |
| Станд. откл. | 0,39 | 0,47 | 0,41 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,36 | 0,48 | 0,48 | 0 |
| Педагоги со стажем более 25 лет | 56 | 0,1 | 0,16 | 0,46 | 0,36 | 0,5 | 0,13 | 0,16 | 0,06 | 0 |
| Станд. откл. | 0,5 | 0,3 | 0,38 | 0,5 | 0,49 | 0,5 | 0,34 | 0,38 | 0,25 | 0 |

Анализ данных, представленных в табл. 1, показывает, что в целом, учителя верно оценивают существующие связи педагогической импровизации со значимыми свойствами профессиональной компетентности учителя начальных классов. Все педагоги отмечают близость с понятием «импровизация» таких терминов как «речевое мастерство», «профессионализм», «актерское мастерство», «педагогическое мастерство». Менее тесная связь наблюдается, по мнению опрошенных, в парах «педагогическая импровизация – имитация» и «педагогическая импровизация – интуитивная практика». Полученные данные свидетельствуют о том, что учителя начальных классов, связывая педагогическую

импровизацию с высоким уровнем профессионализма и мастерства, интуитивно осознают сопряженность этих характеристик в педагогической деятельности. Сохраняющиеся высокие показатели по стандартному отклонению свидетельствуют о достаточно широком разбросе оценочных суждений у респондентов.

Отметим, что наиболее высокие позиции в выборах молодых педагогов заняло речевое мастерство, считают его наиболее близким изучаемому явлению и сопряженным с ним. Наиболее вероятной причиной зафиксированного факта, является то, что молодые педагоги ежедневно ощущают дефицит таких коммуникативных компетенций, как умение выстраивать сотрудничество с

детьми, родителями, коллегами и администрацией, умение отстаивать свою точку зрения, свою позицию.

Также учителя начальных классов было предложено выразить свою позицию по во-

просу «Что необходимо учителю для эффективной импровизации?», с возможностью выбрать ответы из числа данных или сформулировать свой. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Оценка педагогами условий эффективной импровизации (ранговая корреляция)

| Средний показатель | Чёткие стандарты деятельности | Материальное стимулирование | Административные установки | Высокий уровень профессионализма | Компетентность в заданной области | Внутренняя мотивация | Волевое усилие | Наличие методического руководства | Другое |
|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|----------------------|----------------|-----------------------------------|--------|
| Общая выборка | 0,08 | 0,22 | 0,02 | 0,28 | 0,59 | 0,64 | 0,6 | 0,17 | 0,03 |
| Станд. откл. | 0,27 | 0,41 | 0,14 | 0,45 | 0,5 | 0,48 | 0,49 | 0,37 | 0,17 |
| Педагоги со стажем до 5 лет | 0,15 | 0,15 | 0,02 | 0,42 | 0,60 | 0,76 | 0,71 | 0,07 | 0,07 |
| Станд. откл. | 0,36 | 0,36 | 0,16 | 0,5 | 0,49 | 0,43 | 0,46 | 0,27 | 0,27 |
| Педагоги со стажем более 25 лет | 0,03 | 0,19 | 0,03 | 0,19 | 0,61 | 0,55 | 0,45 | 0,22 | 0 |
| Станд. откл. | 0,18 | 0,4 | 0,18 | 0,4 | 0,49 | 0,5 | 0,5 | 0,42 | 0 |

В качестве условий, индуцирующих педагогическую импровизацию, педагоги выделили внутреннюю мотивацию, волевое усилие и компетентность в заданной области практики. Разница стандартного отклонения по большинству позиций невелика, что свидетельствует об устойчивости мнения респондентов выборки. Любопытно, что учителя начальных классов, которые при характеристике понятия «педагогическая импровизация» достаточно точно и полно смогли определить сущность явления с указанием не только ближайшего родовидового понятия, но и существенных признаков импровизации, определяющих её специфику в рамках педагогической деятельности (12 %) в качестве стимулирующего условия назвали внутреннюю мотивацию.

При этом молодые специалисты, по сравнению с более опытными коллегами, в приоритет поставили волевое усилие и внутреннюю мотивацию. Педагоги со стажем придерживаются мнения о том, что значимым условием для педагогической импровизации является компетентность в заданной области. Большинство опрошенных считают, что такие условия как четкие стандарты деятельности, административные установки и методическое руководство на осуществление педагогической импровизации не влияют.

Результаты ответов респондентов о предпочтительных формах повышения профессиональной компетентности отображены в табл. 3. Как и в предыдущих вопросах, подавляющее большинство испытуемых воспользовались готовыми ответами.

Таблица 3

Распределение форм повышения профессиональной компетентности, востребованных педагогами (ранговая корреляция)

| Средний показатель | Самообразование | Практико-ориентированный семинар | Курс повышения квалификации | Мастер-класс | Теоретическая лаборатория | Инд. работа с наставником | Предметное метод. объединение | Школа молодого педагога | Другое |
|-----------------------------|-----------------|----------------------------------|-----------------------------|--------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|--------|
| Общая выборка | 0,38 | 0,26 | 0,27 | 0,62 | 0,33 | 0,3 | 0,16 | 0,17 | 0 |
| Станд. откл. | 0,48 | 0,44 | 0,44 | 0,48 | 0,47 | 0,46 | 0,36 | 0,37 | 0 |
| Педагоги со стажем до 5 лет | 0,44 | 0,14 | 0,44 | 0,72 | 0,44 | 0,38 | 0,08 | 0,3 | 0 |
| Станд. откл. | 0,5 | 0,35 | 0,5 | 0,45 | 0,5 | 0,49 | 0,28 | 0,46 | 0 |

Окончание табл. 3

| Средний показатель | Самообразование | Практико-ориентированный семинар | Курс повышения квалификации | Мастер-класс | Творческая лаборатория | Инд. работа с наставником | Предметное метод. объединение | Школа молодого педагога | Другое |
|---------------------------------|-----------------|----------------------------------|-----------------------------|--------------|------------------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|--------|
| Педагоги со стажем более 25 лет | 0,34 | 0,27 | 0,17 | 0,62 | 0,17 | 0,17 | 0,17 | 0,06 | 0 |
| Станд. откл. | 0,48 | 0,45 | 0,38 | 0,49 | 0,38 | 0,38 | 0,38 | 0,25 | 0 |

Лидирующие позиции, как у молодых специалистов, так и у педагогов со стажем, занимает такая форма повышения компетентности как мастер-классы. Объясняется подобный выбор не только нынешней популярностью и современностью формы, но её специфическими особенностями. Мастер-класс – это способ наглядной и непосредственной передачи навыков и умений, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов, методик и доступных схем педагогической деятельности. Это позволяет участнику «присмотреться» к передаваемому опыту, оценив и осмыслив его, а в дальнейшем, адаптировав предложенную схему действий к контексту собственной деятельности. Данный момент отмечают в своём исследовании Х. Борко и К. Ливингстон. Американские учёные пишут, что «успешная импровизация в обучении, требует, чтобы у учителя была обширная сеть связанных, легкодоступных схем. Далее, учитель должен быть способен выбирать специфические стратегии, стереотипы действий и информацию, опираясь на эти схемы в ходе обучения, учитывая текущие события, происходящие в классе» [3, с. 485]. В этом смысле мастер-класс имеет большие перспективы в плане применения его в работе по формированию способности к педагогической импровизации.

Менее востребованными, но привлекательными для учителей начальных классов остаются такие формы повышения компетентности в области педагогической импровизации как самообразование, индивидуальная работа под руководством мастера и творческая лаборатория. Собранные данные выявили, что молодые педагоги ориентированы на разнообразные формы повышения компетентности: мастер-классы, курсы повышения квалификации, творческие лаборатории, индивидуальная работа под руководством наставника, самообразование. Опытные учителя более узко ориентированы и выбирают преимущественно два варианта: мастер-классы и самообразование.

В ответах на данный вопрос сохраняются высокие показатели по стандартному отклонению, что свидетельствует о достаточно широком разбросе оценочных суждений у респондентов.

При выборе содержания семинара повышения квалификации (табл. 4) педагоги отдали предпочтение следующим темам: «Импровизационные приемы в учебном процессе» и «Обучение импровизации учащихся начальной школы». Молодых педагогов также заинтересовала тема «Импровизация во внеурочной деятельности».

Таблица 4

Распределение востребованности тематики семинаров повышения компетентности у педагогов (ранговая корреляция)

| Средний показатель | Педагогическая импровизация: что это? | Импровизационные приёмы в учебном процессе | Импровизация во внеурочной деятельности | Методы активизации учебно-познавательной деятельности | Обучение импровизации учащихся | Импровизация в урегулировании социальных ситуаций | Обучение родителей приемам импровизации | Другое |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|---|---|--------------------------------|---|---|--------|
| Общая выборка | 0,19 | 0,52 | 0,29 | 0,19 | 0,37 | 0,2 | 0,28 | 0,02 |
| Станд. откл. | 0,39 | 0,5 | 0,45 | 0,43 | 0,48 | 0,4 | 0,45 | 0,14 |
| Педагоги со стажем до 5 лет | 0,3 | 0,69 | 0,47 | 0,22 | 0,47 | 0,27 | 0,3 | 0,02 |
| Станд. откл. | 0,46 | 0,46 | 0,5 | 0,42 | 0,5 | 0,45 | 0,46 | 0,16 |

Окончание табл. 4

| Средний показатель | Педагогическая импровизация: что это? | Импровизационные приёмы в учебном процессе | Импровизация во внеурочной деятельности | Методы активизации учебно-познавательной деятельности | Обучение импровизации учащихся | Импровизация в урегулировании социальных ситуаций | Обучение родителей приемам импровизации | Другое |
|---------------------------------|---------------------------------------|--|---|---|--------------------------------|---|---|--------|
| Педагоги со стажем более 25 лет | 0,16 | 0,43 | 0,23 | 0,16 | 0,23 | 0,06 | 0,23 | 0,03 |
| Станд. откл. | 0,37 | 0,5 | 0,43 | 0,37 | 0,43 | 0,25 | 0,43 | 0,18 |

Наименьший интерес вызвали семинары на темы «Педагогическая импровизация: что это?», «Методы активизации учебно-познавательной деятельности» и «Импровизация в урегулировании социальных ситуаций».

Заключение. Таким образом, в процессе исследования было установлено, что учителя начальной школы недостаточно чётко представляют содержание педагогической импровизации, её роль и особенности проявления в образовательном процессе. Подобная ограниченность представлений педагогов является одним из основных препятствий в процессе профессионального самосовершенствования. Отсутствие различий между группами по стажу делает ещё острее проблему готовности педагогов к реализации новой образовательной стратегии, направленной на персонализацию образования и достижения каждым учеником требований стандартов. Образовательная практика создаёт неопределённости, которые не могут быть однозначно преодолены педагогом за счёт шаблонного использования задаваемых предварительно схем и алгоритмов действия.

Исследование показало, что учителя начальных классов осознают недостаточность импровизационной компетентности и выражают стремление к повышению профес-

сиональной устойчивости и сохранению профессиональной стабильности поведения в различных педагогических ситуациях за счёт импровизации. Исследование позволило зафиксировать зоны актуального развития готовности к импровизации у учителей начальных классов. При проектировании программ повышения квалификации в области импровизационной компетентности необходимо работать не только над уточнением дефиниций и технологий, но и развивать внутреннюю мотивацию, волевые свойства. Педагоги ориентированы на разнообразные формы повышения компетентности: мастер-классы, курсы повышения квалификации, творческие лаборатории, индивидуальную работу под руководством наставника, самообразование, но основным и эффективным считают мастер-класс. Приоритетной тематикой семинаров выступают «Импровизационные приёмы в учебном процессе», «Обучение импровизации учащихся начальной школы», «Педагогическая импровизация во внеурочной деятельности». Развитием заявленной научной проблематики выступает изучение практики педагогов в начальном образовании, особенностей использования импровизации в образовательном процессе, в том числе в разных предметных областях.

Список литературы

1. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 3. 639 с.
2. Berliner D. C. In Pursuit of the Expert Pedagogue // Educational Researcher. 1986. Vol. 15, no. 7. P. 5–13.
3. Borko H., Livingston C. Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers // American Educational Research Journal. 1989. Vol. 26, no. 4. P. 473–498.
4. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.: Дело, 1994. 216 с.
5. Кашапов М. М. Креативность как ключевая компетентность педагога: монография / под ред. М. М. Кашапова, Т. Г. Киселевой, Т. В. Огородовой. Ярославль: Индиго, 2013. 392 с.
6. Kansanen P. An Outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking // Discussions on Some Educational / ed. P. Kansanen. Helsinki: University of Helsinki, 1993. Iss. IV. 129 p.
7. Sawyer R. K. Creative teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation // Educational Researcher. 2004. Vol. 33, no. 2. P. 12–20.

8. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество. М.: Знание, 1987. 80 с.
9. Кан-Калик В. А. Индивидуальная творческая подготовка учителя // Педагогика. 1989. № 1. С. 97–100.
10. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 45 с.
11. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 208 с.
12. Загвязинский В. И. Реформа школы и развитие педагогического творчества учителей. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1988. 125 с.
13. Загвязинский В. Я. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 159 с.
14. Берикханова Л. Ю. Об импровизационных моментах в творчестве учителей-новаторов // Новые исследования в педагогических науках / сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. М.: Педагогика, 1991. Вып. 2. С. 67–72.
15. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
16. Харькин В. Н. Импровизация... Импровизация?... Импровизация! М.: Магистр, 1997. 288 с.
17. Lobman C. L. Improvisation: An analytic tool for examining teacher – child interactions in the early childhood classroom // Early Childhood Research Quarterly. 2006. No. 21. P. 455–470.
18. Graue E., Whyte K. and Karabon A. E. The power of improvisational teaching. Teacher Education Faculty Publications. 2015. No. 96. P. 1–33.
19. Hogan T., Rabinowitz M., Craven J. A. Representation in Teaching: Inferences from Research of Expert and Novice Teachers // Educational Psychologist. 2003. No. 4. P. 235–247. DOI: 10.1207/S15326985EP3804_3.

Информация об авторах

Пирогова Светлана Викторовна, старший преподаватель; РГПУ им. А. И. Герцена (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48); 5975705@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3983-1907>.

Котова Светлана Аркадьевна, кандидат психологических наук, доцент; РГПУ им. А. И. Герцена (191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48); Sa-kotova@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-2291-5039>.

Вклад авторов

Пирогова С. В. – основной автор, разработка методологии исследования, анализ материалов исследования, оформление статьи.

Котова С. А. – разработка направления анализа материалов исследования, анализ материалов исследования, оформление статьи.

Для цитирования

Пирогова С. В., Котова С. А. Отношение учителей начальной школы к педагогической импровизации // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 53–62. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-53-62.

Статья поступила в редакцию 12.02.2023; одобрена после рецензирования 10.03.2023; принята к публикации 14.03.2023.

References

1. Sukhomlinsky, V. A. Selected ped. Works: in 3 vols. M: Pedagogy, 1981. V. 3. (In Rus.)
2. Berliner, D. C. In Pursuit of the Expert Pedagogue. Educational Researcher, no. 7, pp. 5–13, 1986. (In Engl.)
3. Borko, H., Livingston, C. Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. American Educational Research Journal, no. 4, pp. 473–498, 1989. (In Engl.)
4. Mitina, L. M. Teacher as a person and a professional (psychological problems). M: Delo, 1994. (In Rus.)
5. Kashapov, M. M. Creativity as a key competence of a teacher. Monograph. Yaroslavl: Indigo, 2013. (In Rus.)
6. Kansanen, P. An Outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking. Discussions on Some Educational: Iss. IV. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 1993. (In Engl.)

7. Sawyer, R. K. Creative teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, no. 2, pp. 12–20, 2004. (In Engl.)
8. Potashnik, M. M. How to develop pedagogical creativity. M: Knowledge, 1987. (In Rus.)
9. Kan-Kalik, V. A. Individual creative training of the teacher. *Pedagogy*, no. 1, pp. 97–100, 1989. (In Rus.)
10. Kan-Kalik, V. A., Nikandrov N. D. Pedagogical creativity. M: Pedagogy, 1990. (In Rus.)
11. Zagvyazinsky, V. I. Methodology and methods of psychological and pedagogical research. M: Academy, 2001. (In Rus.)
12. Zagvyazinsky, V. I. Reform of the school and the development of pedagogical creativity of teachers. Tyumen: publishing house of TSU, 1988. (In Rus.)
13. Zagvyazinsky, V. Ya. Pedagogical creativity of the teacher. M: Pedagogy, 1987. (In Rus.)
14. Berikhanov, L. Yu. On improvisational moments in the work of innovative teachers. *New research in pedagogical sciences. Pedagogy*, no. 2, pp. 67–72, 1991. (In Rus.)
15. Markova, A. K. Psychology of teacher's work. M: Enlightenment, 1993. (In Rus.)
16. Kharkin, V. N. Improvisation... Improvisation?.. Improvisation! M: Master, 1997. (In Rus.)
17. Lobman, C. L. Improvisation: An analytic tool for examining teacher – child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, no. 21, pp. 455–470, 2006. (In Engl.)
18. Graue, E., Whyte, K. and Karabon, A. E. The power of improvisational teaching. *Teacher Education Faculty Publications*, no. 96, pp. 1–33, 2015. (In Engl.)
19. Hogan, T., Rabinowitz M., Craven J. A. Representation in Teaching: Inferences from Research of Expert and Novice Teachers. *Educational Psychologist*, no. 4, pp. 235–247, 2003. DOI: 10.1207/S15326985EP3804_3 (In Engl.)

Information about the authors

Pirogova Svetlana V., Senior Lecturer, A. I. Herzen State Pedagogical University (48 Moika River Embankment, Saint Petersburg, 191186, Russia); 5975705@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3983-1907>.

Kotova Svetlana A., Candidate of Psychology, Associate Professor, A. I. Herzen State Pedagogical University (48 Moika River Embankment, Saint Petersburg, 191186, Russia); Sa-kotova@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-2291-5039>.

Contribution of authors to the article

Pirogova S. V. – the main author has developed of research methodology, revealed the analysis of research materials and design of the article.

Kotova S. A. – has developed the direction of the research materials' analysis and analyzed them; has made the design of the article.

For citation

Pirogova S. V., Kotova S. A. Attitude of Elementary School Teachers to Pedagogical Improvisation // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 53–62. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-53-62.

Received: February 12 2022; approved after reviewing March 10 2023; accepted for publication March 14 2023.

Научная статья

УДК 37.017

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-63-74

Детство как стратегический ресурс культурного суверенитета России

Наталья Михайловна Шибанова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

nat_shibanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-7843-6760>

В статье обосновывается авторская позиция о том, что изучение детства как стратегического ресурса культурного суверенитета России становится новой научной проблемой. Целью исследования является изучение сущностных характеристик понятий «культурный суверенитет», «детство», «стратегический ресурс», «ценностный потенциал детства» в контексте междисциплинарных исследований, формирование их рабочих дефиниций. В основу исследования положено предположение о том, что угрозы культурному суверенитету России лежат в сфере влияния на детей, навязывания детскому обществу ценностных установок, противоречащих традиционным национальным духовно-нравственным ценностям. Методологической основой исследования явились аксиологический, культурологический, социокультурный подходы. В целях исследования применялись общелогические методы исследования (анализ, синтез, обобщение, аналогия, моделирование и др.), обеспечившие комплексность, системность, целостность представления предмета исследования и возможность формирования авторского взгляда и научного обоснования основных аспектов исследования. В результате проведенного исследования автором описаны специфика и риски кризисного развития современной ситуации сохранения культурного суверенитета России в контексте общей проблемы безопасности страны. В исследовании представлены нормативные, концептуальные и научные взгляды на понятия «культурный суверенитет», «стратегический ресурс», «детство». Автором аргументирована необходимость обеспечения комплекса системных мер по формированию ценностного потенциала детства в России как стратегического ресурса культурного суверенитета России. К системным мерам автор относит современные тенденции и практики воспитания, основанные на совершенствовании форм и методов противодействия рискам распространения деструктивной идеологии в детской среде; совершенствовании форм и методов воспитания детей по сохранению и укреплению традиционных российских ценностей. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения феномена детства как стратегического ресурса культурного суверенитета России. Материалы и результаты исследования могут быть использованы для научной разработки проблем детства, методологии воспитания, а также при подготовке и переподготовке педагогических кадров.

Ключевые слова: детство, государственный суверенитет, культурный суверенитет, духовно-нравственные ценности, стратегический ресурс, воспитание

Original article

Childhood as a Strategic Resource of Russia's Cultural Sovereignty

Natalia M. Shibanova

Transbaikal State University, Chita, Russia

nat_shibanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-7843-6760>

The article substantiates the author's position that studying of childhood as a strategic resource of Russia's cultural sovereignty is a new scientific problem that reflects undeveloped issues in the field of psychological and pedagogical research, as well as the methodology and methods of raising children. The aim of the study is to research the essential characteristics of the concepts of "cultural sovereignty", "childhood", "strategic resource", "value potential of childhood" in the context of interdisciplinary research and the formation of their working definitions. The research work is based on the assumption that threats to the cultural sovereignty of Russia are in the sphere of influence on children, imposing values and worldview positions to children's community, that contradict traditional national spiritual and moral values. The methodological basis of the research work has become the axiological, culturological, socio-cultural approaches. General logical research methods are used for the purposes of the research work (analysis, synthesis, generalization, analogy, modeling, etc.), which ensured the complexity, consistency, integrity of representation of the research

© Шибанова Н. М., 2023

subject and the possibility of forming the author's view and scientific substantiation of the main aspects of the research. As a result of the research work, the author substantiates the specifics and crisis development risks of the current situation of preserving Russia's cultural sovereignty in the context of the country's security general problem. The research presents normative, conceptual and scientific views to the concepts of "cultural sovereignty", "strategic resource", "childhood". The author substantiates the necessity of procuring a set of systemic measures to form the value potential of childhood in Russia as a strategic resource for Russia's cultural sovereignty. The author refers modern trends and practices of education to systemic measures based on improving the forms and methods of countering the risks of the spread of destructive ideology in the children's environment; improving the forms and methods of raising children in accordance with the goals of state policy for the preservation and strengthening of traditional values. The results obtained to the importance of studying the phenomenon of childhood as a source of Russia's cultural sovereignty and as a new scientific problem. The research work materials and results can be used to develop new scientific problems in childhood sphere studying and in a new upbringing methodology, as well as in the production and retraining of teaching staff.

Keywords: childhood, state sovereignty, cultural sovereignty, spiritual and moral values, strategic resource, upbringing

Введение. Прошедшее десятилетие XXI в., по всеобщему признанию аналитиков, показало необходимость осмысления и усиления механизмов защиты и укрепления культурного суверенитета России как фактора национальной безопасности.

Впервые определение культурного суверенитета России в контексте вопросов безопасности, защиты «российского общества от внешней идейно-ценностной экспансии и деструктивного информационно-психологического воздействия» было дано в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации 2015 г.¹

Защита и укрепление культурного суверенитета России как проблема государственного масштаба в последние годы встала остро на фоне происходящих изменений в современном мироустройстве, затрагивающих межгосударственные отношения и традиционные устои жизни российского общества. Это определило утверждение новой Стратегии национальной безопасности Российской Федерации (от 02.07.2021 г.)², в рамках которой констатируются угрозы национальной безопасности в связи с изменением структуры мирового порядка, формированием новых архитектуры, правил и принципов мироустройства. В документе подчёркивается, что моделью перспективного развития российского общества и его открытости миру является «сохранение российской самобытности, культуры, традиционных российских

духовно-нравственных ценностей и патриотическое воспитание граждан»³. В связи с этим особое значение для нашей страны приобретает укрепление суверенитета, в том числе культурного, посредством защиты традиционных духовно-нравственных основ российского общества.

Важно подчеркнуть, что культурный суверенитет нации определяется защищённостью от внешнего деструктивного идейно-ценностного воздействия европейской цивилизации. При этом особую роль приобретает духовная крепость внутреннего культурного пространства, степень укоренённости в сознании и мировоззрении подрастающего поколения системы традиционных национальных духовно-нравственных ценностей. Поэтому детство в современных условиях противоборства культур становится сферой информационно-психологического давления, «вторжения без оружия».

Одним из основных факторов, определяющих положение и роль России в мире в долгосрочной перспективе, становится высокое качество человеческого потенциала. В этом плане детство выступает тем стратегическим ресурсом, от которого зависит сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества, их укоренённость в сознании будущих поколений, а значит, сохранение в будущем культурного суверенитета России. В связи с этим актуализируется потребность в изучении связи современных феноменологических характеристик детства и перспектив развития России. В данном контексте сохранение культурного суверенитета – это развитие человеческого капитала российского общества, его национальной идентичности.

¹ О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ: [от 31 декабря 2015 г. №685]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196054> (дата обращения: 21.04.2023). – Текст: электронный.

² О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ: [от 2 июля 2021 г. № 400]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792> (дата обращения: 21.04.2023). – Текст: электронный.

³ Там же.

В связи с актуальностью требует глубокого осмысления проблема зависимости будущего страны, сохранения культурного суверенитета России от ключевых параметров детства как особой социокультурной общности, которая является носителем определенной системы ценностей, мировоззренческих позиций, мотивов поведения и деятельности.

Целью исследования является изучение сущностных характеристик понятий «культурный суверенитет», «детство», «стратегический ресурс», «ценностный потенциал детства» в контексте междисциплинарных исследований, формирование их рабочих дефиниций. В задачи исследования входит:

1) обоснование проблемы зависимости сохранения культурного суверенитета России от ценностного потенциала детства, как перспективного для научной разработки направления гуманитарного знания;

2) проведение на основе междисциплинарного подхода основных научных понятий в границах предмета исследования;

3) обоснование инструментальных характеристик процесса воспитания как механизма сохранения культурного суверенитета России.

Обзор литературы. Границы решения проблемы исследования определены рядом аспектов, находящихся в плоскости междисциплинарного осмысления в области философии, социологии, психологии, педагогики.

Суверенитет как фундаментальная политико-правовая категория является предметом философско-правового и политико-правового осмысления в каждую историческую эпоху в связи с изменяющимися приоритетами, тенденциями культурно-исторического, экономического, политического развития общества и государства. В трудах отечественных учёных определены концептуальные идеи, научные теории, определяющие сущность государственного суверенитета, его соотношения с понятиями «народный» и «национальный суверенитет» (Н. И. Грачев, Н. С. Диденко, И. Д. Левин, Н. А. Ушаков¹ и др.) [1–3]. В исследовании Н. С. Диденко отмечается, что на современном этапе обращение к исследованию государственного суверенитета обусловлено «трансформацией политико-правового содержания данного понятия, особенностями его функционирования

и развития в условиях глобализированного мира» [2, с. 3].

Различные аспекты понимания культурного суверенитета представлены в трудах О. Е. Вороновой, Л. Р. Клебанова, О. Ф. Шаброва и др. [4–6]. В большинстве исследований утверждается позиция о том, что принципиальную роль в обеспечении безопасности России в современных социокультурных, экономических, политических условиях образует триада культурный суверенитет – национальная и гражданская идентичность – безопасность.

Нормативная трактовка понятия «культурный суверенитет» закреплена в Указе Президента РФ «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики...» (от 25 января 2023 г.). В документе определено, что культурный суверенитет понимается как «совокупность социально-культурных факторов, позволяющих народу и государству формировать свою идентичность, избегать социально-психологической и культурной зависимости от внешнего влияния, быть защищёнными от деструктивного идеологического и информационного воздействия, сохранять историческую память, придерживаться традиционных российских духовно-нравственных ценностей»².

В связи с этим актуализируется вопрос сохранения детства с точки зрения ценностного потенциала подрастающего поколения как стратегического ресурса защиты и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей.

Аксиологические аспекты представлений о сущности детства, закономерных процессах, факторах становления личности ребёнка в обществе, раскрыта в трудах Л. С. Выготского, Л. Демоза, И. С. Кон³, М. Мид, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина и др. [7–11].

В трудах учёных глубоко исследовано понятие «ценность», которое большинством отечественных исследователей определяется как социальная категория, измеряющая общественные и природные явления и пред-

² О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации: [от 24 декабря 2014 г. № 808]: Указ Президента РФ: [от 25 января 2023 г. № 35]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301250004> (дата обращения: 21.02.2023). – Текст: электронный.

³ Кон И. С. Ребёнок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. – 4-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 330 с.

¹ Ушаков Н. А. Международное право: учебник. – М.: Юристъ, 2005. – 302 с.

меты с позиции блага для субъекта (А. А. Гусейнов, И. С. Кон¹, М. С. Каган, В. П. Тугаринов и др.) [12–14].

В исследованиях С. Л. Рубинштейна отмечается на взаимосвязь принимаемых человеком ценностей и идеалов с культурой [15]. Т. Парсонс, М. Рокич и другие подчёркивали, что ценности имеют приоритетное значение над другими внешними и внутренними факторами, обуславливающими поведение человека [16; 17].

Несмотря на достаточную представленность исследований, раскрывающих понятия «культурный суверенитет», «детство», «ценности», вместе с тем требуют дополнительного изучения и уточнения в контексте современной социокультурной ситуации методологические позиции определения детства как стратегического ресурса культурного суверенитета России. В данном контексте исследования отсутствуют.

Методология и методы исследования.

Изучение детства как стратегического ресурса культурного суверенитета России является новой научной проблемой, отражающей неразработанные вопросы в области современных философских, социологических, психолого-педагогических исследований, а также методологии и методики воспитания детей.

В основу исследования положено предположение о том, что угрозы культурному суверенитету России лежат в сфере влияния на детей, навязывания детскому сообществу ценностных установок, мировоззренческих позиций, противоречащих традиционным национальным духовно-нравственным ценностям. Процессы сохранения и укрепления культурного суверенитета России будут эффективными, если рассматривать детство как стратегический ресурс культурного суверенитета России и обеспечивать комплекс системных мер по формированию ценностного потенциала детства в России.

Методологической основой исследования явились аксиологический (М. М. Бахтин [18], М. С. Каган [13], И. С. Кон², В. П. Тугаринов [14] и др.), культурологический (М. М. Бахтин [18], Н. Б. Крылова [19] и др.),

социокультурный (Л. Г. Ионин³, Н. И. Лапин [20], П. Сорокин [21] и др.) подходы.

В целях исследования применялись общелогические методы исследования (анализ, синтез, обобщение, аналогия, моделирование и др.), обеспечившие комплексность, системность, целостность представления предмета исследования и возможность формирования авторского взгляда и научного обоснования основных аспектов исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ научных исследований позволил обосновать специфику и риски кризисного развития современной ситуации сохранения культурного суверенитета России.

В рамках исследования представляется важной позиция о том, что угроза для страны заключается в утрате Россией к концу первого десятилетия XXI в. своего «персонализированного лица»⁴. По мнению учёных, это происходило поэтапно, в рамках трёх волн российской истории:

– в первой волне революционного и постреволюционного периода (1917–1924) Россия утратила выдающихся писателей, ученых, мыслителей, которые создавали картину мира в философии, литературе, педагогике, естественных и технических науках;

– во второй волне к концу 70-х гг. был утрачен личностный созидательный и человеческий потенциал дореволюционной интеллигенции, на смену которой пришло новое поколение советских ученых;

– третья волна после 2000 г. в результате прогрессирующего глобализма угрожает разрушить духовно-нравственные традиции российского общества, которые формировались столетиями и фундаментально представлены и соответствующих устоях жизни общества, семей⁵.

«Размывание черт лица России» в первую очередь характеризуется деструктивным влиянием идеологии, культуры европейских стран, США, транслирующих культурные фальсификаты, ориентированные на либеральную позицию в вопросе духовности, ценностей и уклада жизни человека, семьи, общества, толерантности к альтернативным формам социальных проявлений, отличных

¹ Кон И. С. Ребёнок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. – 4-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 330 с.

² Там же.

³ Ионин Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Логос, 2000. – 430 с.

⁴ Стратегическая психология глобализации: психология человеческого капитала: учеб. пособие / под науч. ред. А. И. Юрьева. – СПб.: Logos, 2006. – С. 42.

⁵ Там же. – С. 73.

от национальной традиции в понимании нравственного поступка.

Ссылаясь на исследования Г. Филимонова о культурно-информационных механизмах внешней политики США, О. Е. Воронова подчёркивает, что глобальным производителем культурных фальсификатов являются США¹. Данная позиция является ключевой при оценке ситуации, анализе основных угроз и рисков для традиционных ценностей в рамках Указа Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (2022), в котором отмечается, что «угрозу традиционным ценностям представляют деятельность экстремистских и террористических организаций, отдельных средств массовой информации и массовых коммуникаций, действия Соединенных Штатов Америки и других недружественных иностранных государств...»².

В контексте исследования представляет интерес анализ ключевых положений новых доктринальных документов: «Стратегии национальной безопасности США» (от 12.10.2022 г.) и «Стратегии национальной обороны США» (от 27.10.2022 г.), представленной О. Е. Вороновой и А. С. Трушиным [4]. В Стратегии национальной безопасности США (от 12.10.2022 г.) утверждается позиция о том, что на смену уходящей эпохе «холодной войны» идет новый этап – этап «стратегической конкуренции», при этом в документе безапелляционно закрепляется приоритетная позиция США [Там же, с. 72]. Авторы подчеркивают, что с этим тезисом согласиться нельзя, вместе с тем, необходимо понимать неизбежность и фактическое начало этапа «стратегической конкуренции», поэтому Российской Федерации крайне важно учитывать эти новые вызовы [Там же, с. 75]. В связи с этим справедлива позиция китайского исследователя *Wang Huning* о том, что окончание «холодной войны» принесло ряд разительных изменений в мир международных отно-

шений, требующих осмысленного и быстрого реагирования [22].

В Стратегии национальной безопасности США образ России представлен как государства, поведение которого «представляет собой вызов международному миру и стабильности», поскольку угрожает другим странам «экспортом нелиберальной модели международного порядка» [4, с. 73]. Разворачивая данную мысль, следует подчеркнуть, что в данном контексте «нелиберальная модель» может быть рассмотрена как несогласие с агрессивной глобализацией, подавляющей национальные устои и традиции, самобытную культуру и ценностные основания жизни российского народа.

В связи с этим важным является замечание эксперта клуба Валдай Т. Бордачёва о том, что эпоха либерального мирового порядка закончилась, под ударом оказываются наиболее важные достижения прошлого – международные институты и свободы³. В связи с этим государствам в рамках деятельности различных социальных институтов необходимо постоянно заниматься отстаиванием и укреплением своих значимых интересов и ценностей.

Справедливо утверждение О. Е. Вороновой о том, что краеугольным камнем государственности, её неприкосновенной «пограничной полосой» является триада «суверенитет – идентичность – безопасность»⁴. Подтверждением этого является мнение Л. Р. Клебанова: «потеря национальной идентичности влечет за собой утрату страной способности позиционировать себя как суверенное государство в современном мире и отстаивать собственные интересы» [5, с. 28].

Рассматривая взаимосвязь государственного суверенитета и национальной идентичности, правомерно утверждать, что основой этой связи выступает культура, как ценностный базис, цивилизационный код нации. В этом контексте культура имеет функцию защиты, удержания и трансляции новым

¹ Воронова О. Е. Культурный суверенитет как основа национальной безопасности страны. – Текст: электронный // История РФ. Главный исторический портал страны (06.03.2019). – URL: <https://histrf.ru/read/articles/kulturnyi-suvierientiet-kak-osnova-natsionalnoi-biezopasnosti-rossii> (дата обращения: 22.03.2023).

² Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ: [от 9 ноября 2022 г. № 809]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061> (дата обращения: 21.02.2023). – Текст: электронный.

³ Бордачёв Т. Нелиберальный мировой порядок. – Текст: электронный // Валдай: международный дискуссионный клуб: аналитика. – URL: <https://ru.valdaiclub.com/a/highlights/neliberalnyy-mirovoy-poryadok> (дата обращения: 07.02.2023).

⁴ Воронова О. Е. Культурный суверенитет как основа национальной безопасности страны. – Текст: электронный // История РФ. Главный исторический портал страны. – URL: <https://histrf.ru/read/articles/kulturnyi-suvierientiet-kak-osnova-natsionalnoi-biezopasnosti-rossii> (дата обращения: 22.03.2023).

поколениям национально-государственной идентичности.

Западная массовая культура на современном этапе стала индустрией развлечений, экономикой удовольствий. В Указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (от 9 ноября 2022 г. № 809) определяется, что угрозой для аксиосферы российского общества становится «насаждение чуждой российскому народу и разрушительной для российского общества системы идей и ценностей, включая культивирование эгоизма, вседозволенности, безнравственности, отрицание идеалов патриотизма, служения Отечеству, естественного продолжения жизни, ценности крепкой семьи, брака, многодетности, созидательного труда...»¹. В Указе подчёркивается, что реальной угрозой для демографической ситуации в стране становится деструктивное идеологическое воздействие, которое в первую очередь, оказывается на детей.

Идеологическое и психологическое воздействие на граждан, приоритет тенденций культурного развития и воспитания подрастающих поколений по западной модели становится фактором последовательного вытеснения просветительской модели влияния взрослых на мир детства. На смену просветительской модели приходит агрессивно навязываемая потребительско-досуговая модель взросления. Это критично, т. к. влечёт за собой обезличивание в сознании детей традиционных национальных духовно-нравственных ценностей и сопровождается губительным нравственным регрессом всего общества в будущем.

По мнению О. Ф. Шаброва, России необходимо освободиться от диктата Запада в этом вопросах экономического и культурного развития и заниматься поддержкой собственной культуры, в том числе посредством поддержания институтов воспитания и социализации, сохранения исторического наследия, культурной преемственности и т. д. [6]. Осмысленность актуальных угроз национально-государственной идентичности определили отнесение к ключевым принципам

государственной политики в сфере культуры создание условий для воспитания детей на основе традиционных ценностей. Российское культурное наследие является ресурсом для духовно-нравственного воспитания граждан².

В контексте исследования особое значение имеет определение детства с учетом современной социокультурной и политической ситуации как особой «психосоциокультурной категории» (И. В. Носко) [23]. Следует отметить, что в XXI в. актуализировалась проблема признания значимости ребёнка как социального субъекта, как полноправного участника конкретно-исторической ситуации развития общества. Учёными подчёркивается, что современное детство находится в «условиях особой опасности (военной, политической, социальной...)» [24, с. 74].

В рамках исследования исключено рассмотрение феномена детства как совокупности анатомо-физиологических и возрастных характеристик, основные акценты сделаны на осмысление социокультурных процессов укоренения ребёнка в культуре, освоения значимых ценностей, формирования ценностного (аксиологического) потенциала личности.

Ключевые характеристики и противоречия в анализе феномена детства определяются тезисом о том, что детство – категория историческая, аккумулирующая общие черты с другими поколениями и специфические характеристики, обусловленные конкретно-исторической ситуацией социального развития и взросления. Данная позиция получила отражения в трудах П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и др. [7; 11].

Как утверждал Л. С. Выготский, «нет вечно детского, а существует лишь исторически детское» [7]. Зависимость развития детства от конкретно-исторических условий также подчеркивал Д. Б. Эльконин. Учёный определял ценность детства через способность присвоения богатств родовой культуры, развития ребёнка, человека на этой основе [11]. По мнению Д. Б. Эльконина, детство – это период, когда ребенок не может быть непосредственно включён в систему общественного производства. Вместе с тем, считаем справедливым утверждение о том, что включен-

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ: [от 9 ноября 2022 г. № 809]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 21.02.2023). – Текст: электронный.

² О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808: Указ Президента РФ: [от 25 января 2023 г. № 35]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301250004> (дата обращения: 21.02.2023). – Текст: электронный.

ность детства в систему духовного воспроизводства является имманентно присущей характеристикой детства.

Активизации исследований детства в контексте истории, учёта конкретно-исторической ситуации развития ребёнка способствовала психогенная теория истории (психоистория) Л. Демоза, который установил общие законы и причины исторического развития детства, коренящиеся, по его мнению, во взаимоотношениях детей и родителей [8]. В теории Л. Демоза каждому из шести исторических периодов детства соответствует определённый стиль воспитания (инфантицидный, бросающий, амбивалентный, навязчивый, социализирующий, помогающий) и форма взаимоотношений между родителями и детьми. Стиль второй половины XX в. определяется Л. Демоза как помогающий, на первый план выходит личность, индивидуальность ребёнка, его внутренний мир [Там же].

В исследованиях феномена детства в антропологии, культурологии детство трактуется как культура в культуре. Основной идеей является понимание того, что накопленный опыт, модели поведения, присвоенные в детстве ценности, имеют фундаментальное значение для воспроизводства культур (М. Мид) [9]. По мнению М. Мид, в процессе взросления ребёнка и освоения им различных культурно заданных моделей поведения формируются ценностные основы взаимоотношений культуры и индивида [Там же].

Культурологические исследования феномена детства укоренили в науке идею о том, что детство не просто детерминировано типом культуры и конкретной культурно-исторической ситуацией развития, а являются её ценностным фундаментом и ресурсом сохранения и воспроизводства. В данном контексте справедливо утверждение о том, что осмысление феномена детства открывает новые возможности осмысления и реконструкции фундамента самой культуры (Л. К. Нефедова) [25].

В рамках социологических исследований феномена детства определяющей является проблема адекватного социального конструирования с определением места детства в социуме и его существенных характеристик как соучастника социального процесса (И. С. Кон)¹. По мнению И. С. Кона, конкретные «возрастные свойства» детей, в социо-

логическом контексте исследования, не имеют смысла вне культурологических характеристик социальной системы, определяющих ситуацию развития детства (И. С. Кон)².

Единство взглядов ученых (И. С. Кон, М. Мид, Л. К. Нефедова и др.) состоит в понимании ребёнка как субъекта процесса социального конструирования, культурного воспроизводства. По мнению Е. В. Субботского, одной из значимых проблем междисциплинарного исследования феномена детства является изучение мира детского сознания, аксиологических аспектов жизни детей в различном социальном и культурном контексте. В связи с этим актуализируется задача взрослого – «расшифровывать» мир детства (Е. В. Субботский)³.

Психолого-педагогическому исследованию феномена детства посвящены работы Д. И. Фельдштейна. Учёный подчёркивал, что понимание детства – это раскрытие закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса развития ребенка в детстве и детства в обществе; глубинное понимание исторической, социокультурной и психологической составляющих детства [10]. Д. И. Фельдштейн акцентировал внимание в своих исследованиях на разностороннюю, многоуровневую оценку конкретно-исторической ситуации, социокультурной среды, в которой сегодня объективно функционирует и развивается детство [Там же]. Это, по мнению учёного, даёт понимание культурного контекста развития детства, качества социокультурной ситуации развития ребенка, управляемого или стихийного влияния на него мира, создаваемого взрослыми [26].

Ключевой идеей Д. И. Фельдштейна является признание детства как саморазвивающегося субъекта, выступающего таковым в отношениях с миром взрослых. Понимание детства по Д. И. Фельдштейну – это «установление особенностей его движения к взрослому миру» [Там же].

Опираясь на концепцию детства Д. И. Фельдштейна, можно констатировать, что ключевой идеей в понимании детства как стратегического ресурса культурного суверенитета выступает следующая позиция: взрослые, используя механизм воспитания, запускают процесс взросления детства, проявления социокультурной субъектности. При этом становится важным, чтобы взросление было

¹ Кон И. С. Ребёнок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 330 с.

² Там же.

³ Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2005. – 333 с.

основано на императиве принятия ответственности за свою жизнь (М. М. Бахтин) [18].

По мнению М. М. Бахтина, ответственность есть именно то личностное качество, благодаря которому можно шагнуть в реальность, в которой возможна полноценная жизнь с ее поступками, чувствами, мыслями, событиями, решениями [Там же].

Справедливо мнение Л. И. Фусу, что нравственные поступки улучшают мир, внося добро в повседневность и наполняя высокими смыслами личность [27]. Нравственность, поступок, личность – это грани одного феномена, современное толкование нравственного поступка. В контексте нашего исследования важно констатировать, что ответственность за духовную составляющую своей жизни есть аксиологическое измерение поступка. В этом цель и ценность воспитательной практики, реализуемой миром взрослых в отношении детства.

Для современного российского общества нужна такая стратегия развития культуры и воспитания, которая не сопровождалась бы использованием образцов жизни, мировоззрения, поведения с деструктивными ориентирами выбора. Именно такую культуру несут культурные фальсификаты Европы и США, оказывая деструктивное информационно-психологическое давление на детей.

Динамика развития современного миропорядка, его кризисность, следование принципам вольной интерпретации, отрицания, отказа от общечеловеческих ценностей, традиционных нравственных устоев социального общежития, безусловно, повышает значение воспитания детей, закрепления в детской среде традиционных национальных духовно-нравственных ценностей, т. к. ценность служит основой и фундаментом всякой культуры (П. Сорокин) [21, с. 429]. В контексте исследования это подтверждает тезис о том, что основой культурного суверенитета являются культурные ценности, присваиваемые личностью в детстве.

В рамках исследования культурного суверенитета России важно понимание традиционных ценностей российского общества и их перечня. Данные позиции нормативно закреплены Указом Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г., в котором определяется, что традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссий-

ской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие своё уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России¹.

Согласно Указу, к традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России². Конкретизация системы традиционных российских духовно-нравственных ценностей обеспечивает их единое однозначное понимание и консолидацию российского общества вокруг них.

В современных условиях развития общества возникла потребность пересмотра теорий детства в аспекте понимания детства как стратегического ресурса развития российского общества и сохранения суверенитета государства.

Понятие «стратегический ресурс» требует трактовки в границах предмета исследования. Следует отметить, что распространенное на бытовательском уровне понимание стратегического ресурса только как природных богатств и минерально-сырьевой базы России является неоправданно зауженным. Ситуация современного развития общества утверждает позицию в понимании стратегических ресурсов как важнейших для развития страны благ, которые могут быть использованы Россией для влияния на мировые процессы и решения глобальных проблем человечества (Национальный доклад «Стратегические ресурсы России», 1997). К числу важнейших для развития страны благ, несомненно, относится ценностный потенциал детства, как составляющая человеческого капитала страны.

В качестве потенциала может пониматься некоторая совокупность ресурсов субъекта, прямо влияющих на избираемые че-

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ: [от 9 ноября 2022 г. № 809]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 21.02.2023). – Текст: электронный.

² Там же.

ловеком модели поведения и деятельности, систему отношений, мотивов, ценностных ориентаций, в совокупности характеризующих его «жизненные шансы» и «угрожающие риски» [27, с. 217]. В логике ресурсного подхода, Н. Е. Тихонова отмечает, что не всякий ресурс может выступать как актив, и в этом отношении сам по себе ресурс – всегда не более, чем ресурсный потенциал. Для превращения ресурса в актив необходимо соблюдение двух условий: востребованность данного ресурса и достаточный объем данного ресурса, при котором обладание им начинает давать эффект.

Экстраполируя данные положения на проблему нашего исследования, можно констатировать, что ценностный потенциал, сформированный в детстве, – это ресурсный потенциал личности, который в будущем, по мере взросления, будет определять устойчивость, смысловую и содержательную наполненность, полюсную направленность ценностных ориентаций личности, мотивов поведения и деятельности, поступков.

В контексте исследования детства как стратегического ресурса культурного суверенитета России ценностный потенциал детства может рассматриваться как необходимый ресурс для сохранения, укрепления, непрерывной трансляции образцов культуры и традиционных национальных духовно-нравственных ценностей России, а в перспективе – влияния на мировые процессы и решения глобальных проблем в традициях российской культуры и духовно-нравственных ценностей, ориентированных на ценность человека и жизнеутверждающие нравственные модели жизнедеятельности и поведения.

Основным механизмом обеспечения комплекса системных мер по формированию ценностного потенциала детства в России, закрепленным Указом Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (от 9 ноября 2022 г.), является процесс воспитания, включая следующие направления работы различных институтов воспитания (школа, семья, общественные организации и др.):

– развитие системной воспитательной и профилактической работы по противодействию рискам, связанным с распространением деструктивной идеологии в информационном пространстве;

– совершенствование воспитательных и образовательных технологий по сохранению и укреплению традиционных российских ценностей и духовно-нравственных устоев жизни российского общества в детском сообществе и др.¹

Результатом данного комплекса системных мер по формированию ценностного потенциала детства в России явится повышение сплоченности российского общества, осознание гражданами необходимости сохранения и укрепления традиционных ценностей в условиях глобального цивилизационного и ценностного кризиса, ведущего к утрате человечеством традиционных духовно-нравственных ориентиров и моральных принципов.

Заключение. В связи с междисциплинарным характером проведенного исследования авторская интерпретация понятий, входящих в семантические границы предмета исследования, обеспечивалась методами системного анализа, экстраполяции, позволившими расширить и уточнить определения понятий «стратегический ресурс», «ценностный потенциал», «культурный суверенитет», обеспечить их педагогическое осмысление. В результате исследования приведено теоретическое междисциплинарное обоснование положений, доказывающих зависимость эффективности процессов сохранения и укрепления культурного суверенитета России от целенаправленного и системного подхода к формированию стратегического ресурса, в качестве которого выступает ценностный потенциал детства.

В условиях влияния на российскую культуру мощных процессов деструктивной, подавляющей части глобализации, стратегически важно в России формировать новую методологию воспитания и социализации детства. Такая методология является перспективной для научной разработки, т. к. имеет не только ценностно-целевую, но и инструментальную, практическую направленность. Её практическое обеспечение может и должно способствовать формированию основ социально-педагогического мышления, в центре которого встает понимание детства как стратегического ресурса сохранения и укрепления культурного суверенитета России.

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ: [от 9 ноября 2022 г. № 809]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 21.02.2023). – Текст: электронный.

Список литературы

1. Грачев Н. И. Государственное устройство и суверенитет в современном мире: вопросы теории и практики: автореферат дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.01. М., 2009. 43 с.
2. Диденко Н. С. Трансформация политико-правового содержания государственного суверенитета на рубеже XX–XXI вв. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. Ростов н/Д., 2006. 166 с.
3. Левин И. Д. Суверенитет. СПб.: Юрид. центр Пресс, 2003. 371 с.
4. Воронова О. Е., Трушин А. С. Военная спецоперация и концепция «интегрированного сдерживания» России в новейших Стратегиях национальной безопасности и национальной обороны США. Текст: электронный // Идеология будущего: общественно-политический, научно-теоретический, экспертно-аналитический журнал. 2022. № 7. С. 70–83. URL: https://histrf.ru/images/RVIO_7_2022.pdf (дата обращения: 07.02.2023).
5. Клебанов Л. Р. Уголовно-правовая охрана культурного суверенитета России // Уголовное право. 2008. № 5. С. 28–35.
6. Шабров О. Ф. Культурная политика и национально-государственный суверенитет // Власть. 2020. Т. 28, № 6. С. 295–299. DOI: 10.31171/vlast.v28i6.7800.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
8. Демоз Л. Психоистория / пер. с англ. А. Шкуратова. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 509 с.
9. Мид М. Культура и мир детства: избр. произведения / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. М.: Наука, 1988. 429 с.
10. Фельдштейн Д. И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. 2009. № 2. С. 28–32.
11. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. М.: Изд. Ин-т практ. психологии. Воронеж: МОДЭК, 1997. 287 с.
12. Диалог культур в глобализующемся мире: мировоззренч. аспекты / Ин-т философии РАН. М.: Наука, 2005. 426 с.
13. Каган М. С. Философия культуры / Акад. гуманитар. наук и др. СПб.: Петрополис, 1996. 414 с.
14. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. 344 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии М.: Питер, 2012. 705 с.
16. Парсонс Т. О социальных системах. М.: Акад. Проект, 2002. 830 с.
17. Rokeach M. The nature of human values. New York: Free Press, 1973. 438 с.
18. Бахтин М. М. К философии поступка: собр. соч.: в 7 т. М.: Русские словари, 2003. Т. 1. С. 7–68.
19. Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 269 с.
20. Лапин Н. И. Сложность становления новой России. Антропосоциокультурный подход. М.: Весь Мир, 2021. 364 с.
21. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 542 с.
22. Wang Huning Cultural Expansion and Cultural Sovereignty: A Challenge to the Concept of Sovereignty. URL: <https://neodemocracy.blogspot.com/2022/10/wang-huning-cultural-expansion-and.html> (дата обращения: 07.02.2023). Текст: электронный.
23. Носко И. В. Детство как комплексная проблема // Социальная работа в Сибири: сб. науч. тр. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 118–132.
24. Камалдинова Э. Ш. Об актуальных проблемах современного детства. Текст: электронный // Государство и гражданское общество. Московский гуманитарный университет. 2012. № 2. С. 73–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-aktualnyh-problemah-sovremennogo-detstva> (дата обращения: 07.02.2023).
25. Нефёдова Л. К. Феномен детства в основных формах его репрезентации (философия, миф, фольклор, литература): автореферат дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13. Омск, 2005. 337 с.
26. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. М.: Флинта, 1997. 158 с.
27. Фусу Л. И. Поступок как главный критерий нравственности. Текст: электронный // Социально-политические науки: научный журнал. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postupok-kak-glavnyu-kriteriy-nravstvennosti> (дата обращения: 07.02.2023).
28. Тихонова Н. Е. Социальная стратификация в современной России: опыт эмпирического анализа. М.: Институт социологии РАН, 2007. 320 с.

Информация об авторе

Шибанова Наталия Михайловна, кандидат педагогических наук; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30); nat_shibanova@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0003-7843-6760>.

Для цитирования

Шибанова Н. М. Детство как стратегический ресурс культурного суверенитета России // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 63–74. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-63-74.

Статья поступила в редакцию 21.02.2023; одобрена после рецензирования 27.03.2023; принята к публикации 28.03.2023.

References

1. Grachev, N. State structure and sovereignty in the modern world: issues of theory and practice. Dr. sci. diss. abstr. M, 2009. (In Rus.)
2. Didenko, N. Transformation of the political and legal content of state sovereignty at the turn of the XX–XXI centuries. Cand. sci. diss. Rostov-on-Don, 2006. (In Rus.)
3. Levin, I. D. Sovereignty. St. Petersburg: Legal Center Press, 2003. (In Rus.)
4. Voronova, O. Military special operation and the concept of «integrated deterrence» of Russia in the latest US National Security and National Defense Strategies. Ideology of the future: socio-political, scientific-theoretical, expert-analytical journal, no. 7, 2022. Web. 07.02.2023. https://histrf.ru/images/RVIO_7_2022 (In Rus.)
5. Klebanov, L. Criminal-legal protection of cultural sovereignty of Russia. Criminal law, no. 5, pp. 28–35, 2008. (In Rus.)
6. Shabrov, O. Cultural policy and national-state sovereignty. Power, no. 6, 2020. DOI: 10.31171/vlast.v28i6.7800 (In Rus.)
7. Vygotsky, L. Psychology of human development. M: Publishing house Sense; Publishing house Eksmo, 2005. (In Rus.)
8. DeMause Lloyd. Psychohistory; [transl. from English. A. Shkuratova]. Rostov-on-Don: Phoenix, 2000. (In Rus.)
9. Mid, M. Culture and the world of childhood: Selected works; [Trans. from English. and comment. Yu. A. Aseeva]. M: Nauka, 1988. (In Rus.)
10. Feldstein, D. Modern Childhood: problems and ways to solve them. Bulletin of practical psychology of education, no. 2, 2009. (In Rus.)
11. Elkonin, D. Mental development in childhood. M.: Ed. In-t prakt. psychology. Voronezh: MODEK, 1997. (In Rus.)
12. Dialogue of cultures in a globalizing world: worldview aspects. Russian Academy of Sciences, Institute of Philosophy. M: Nauka, 2005. (In Rus.)
13. Kagan, M. S. Philosophy of culture; Akad. Humanities, etc. St. Petersburg: Petropolis, 1996. (In Rus.)
14. Tugarinov, V. P. Selected philosophical works. Leningrad: Publishing House of the Leningrad University, 1988. (In Rus.)
15. Rubinstein, S. L. Fundamentals of general psychology. M: Peter, 2012. (In Rus.)
16. Parsons, T. On social systems. M: Akad. Project, 2002. (In Rus.)
17. Rokeach, M. The nature of human values. New York: Free Press. 1973. (In Engl.)
18. Bakhtin, M. M. To the philosophy of action. Collected works: in 7 vols. Vol. 1. M: Russian Dictionaries, 2003. (In Rus.)
19. Krylova, N. B. Culturology of education. M: Public Education, 2000. (In Rus.)
20. Lapin, N. I. The complexity of a new Russia formation. Anthroposociocultural approach. M: The Whole World, 2021. (In Rus.)
21. Sorokin, P. Man. Civilization. Society. M: Politizdat, 1992. (In Rus.)
22. Wang Huning Cultural Expansion and Cultural Sovereignty: A Challenge to the Concept of Sovereignty. Web. 07.02.2023. <https://neodemocracy.blogspot.com/2022/10/wang-huning-cultural-expansion-and.html> (In Engl.)
23. Nosko, I. Childhood as a complex problem. Collection of scientific papers «Social work in Siberia». Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004. (In Rus.)
24. Kamaldinova, E. On the actual problems of modern childhood. State and civil society. M: Humanitarian University. no.2, 2012. Web. 07.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-aktualnyh-problemah-sovremennogo-detstva> (In Rus.)
25. Nefedova, L. The phenomenon of childhood in the main forms of its representation (philosophy, myth, folklore, literature). Dr. sci. diss. abstr. Omsk, 2005. (In Rus.)
26. Feldstein, D. Social development in the space-time of childhood. M: Mosk. psycho-social in-t: Flinta, 1997. (In Rus.)

27. Fusu, L. Deed as the main criterion of morality. Socio-political sciences: a scientific journal. no. 5, 2018. Web. 07.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/postupok-kak-glavnyy-kriteriy-nravstvennosti> (In Rus.)

28. Tikhonova, N. E. Social stratification in modern Russia: the experience of empirical analysis. M: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2007. Web. 07.02.2023. https://www.civisbook.ru/files/File/socialnaya_stratifikacia.pdf (In Rus.)

Information about the author

Shibanova Natalia M., Candidate of Pedagogy; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); nat_shibanova@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0003-7843-6760>.

For citation

Shibanova N. M. Childhood as a Strategic Resource of Russia's Cultural Sovereignty // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 63–74. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-63-74.

Received: February 21 2022; approved after reviewing March 27 2023; accepted for publication March 28 2023.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

THEORY AND METHODOLOGY OF PRESCHOOL AND ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

Научная статья

УДК 373

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-75-85

Условия сопровождения эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста

Валерия Сергеевна Вербовская

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

lerawerb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3496-2729>

Проблема развития эмоциональной отзывчивости детей является актуальной педагогической проблемой, детерминированной современной социальной ситуацией общественного развития. В педагогических исследованиях последних десятилетий ведётся активный поиск эффективных средств для развития эмоциональной отзывчивости. Однако проблема развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста в музыкальной деятельности остаётся открытой. Целью данной статьи является описание педагогического эксперимента по оценке эффективности условий педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости детей в условиях дошкольной образовательной организации. Методологическим основанием эксперимента послужили положения личностно-ориентированного и субъектно-деятельностного подходов, определивших выбор диагностических процедур и логику формирующего эксперимента. В результате было доказано, что эмоциональная отзывчивость как личностное качество, действительно, способно развиваться в старшем дошкольном возрасте при создании необходимых условий в образовательной среде детского сада. Данный вывод подтверждается значительной положительной динамикой всех структурных компонентов эмоциональной отзывчивости в оценке количественных индикаторов. С опорой на субъектно-деятельностный подход была диагностически выявлена предпочтительная деятельность дошкольников – музыкальная коллективная деятельность. В качестве оптимального средства для развития эмоциональной отзывчивости в работе обосновывается музыка. Новизной данного исследования является доказываемое положение о том, что развитие эмоциональной отзывчивости на музыку в процессе деятельности трансформируется в отзывчивость на другого человека. При этом в процессе педагогического сопровождения ребёнок приобретает и накапливает социально одобряемый опыт эмоционального реагирования в проявлении отзывчивости, сочувствия, принятия другого человека в пространстве эмоционально насыщенного социально-коммуникативного развития. В теоретическом и методическом плане работа полезна работникам дошкольных образовательных организаций, студентам.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, старший дошкольный возраст, педагогическое сопровождение, развитие, музыкальная деятельность, эмоции

Original article

Conditions Support for the Development of Emotional Responsiveness of Older Preschool Children

Valeria S. Verbovskaya

A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia
lerawerb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3496-2729>

The problem of developing emotional responsiveness of children is an urgent pedagogical problem determined by modern social situations of social development. In pedagogical research of the last decades, an active search is being conducted for effective means for the development of emotional responsiveness. However, an independent study of the development of emotional responsiveness of older preschool children in musical activity has not been carried out. This paper describes a pedagogical experiment to evaluate the effectiveness of the conditions of pedagogical support for the development of emotional responsiveness of children in a preschool educational organization, which was the purpose of the publication. The methodological basis of the experiment was the provisions of personality-oriented and subject-activity approaches that determined the choice of diagnostic procedures and the logic of the formative experiment. As a result, it was proved that emotional responsiveness as a personal quality is really capable of developing in the senior preschool age when creating the necessary conditions in the educational environment of kindergarten. This conclusion is confirmed by the significant positive dynamics of all structural components of emotional responsiveness in the evaluation of quantitative indicators. Relying on the subject-activity approach, the preferred activity of preschoolers – musical collective activity – has been diagnostically identified. Music is justified as an optimal means for the development of emotional responsiveness in the work. The novelty of this study is the proven position that the development of emotional responsiveness to music in the process of activity is transformed into responsiveness to another person. At the same time, in the process of pedagogical support, the child acquires and accumulates a socially approved experience of emotional response in the manifestation of responsiveness, empathy, acceptance of another person in the space of emotionally saturated social and communicative development. In theoretical and methodological terms, the work is useful for employees of preschool educational organizations, students.

Keywords: emotional responsiveness, senior preschool age, pedagogical support, development, musical activity, emotions

Введение. Развитие эмоциональной отзывчивости современного дошкольника является важной и актуальной педагогической задачей для науки и практики. Многими исследователями подчёркиваются особенности современной социальной жизни и социального окружения ребёнка, характеризующиеся дефицитом общения, доброты, эмоциональной отзывчивости, общего уровня воспитанности и речевой культуры. Приведённые характеристики современной социальности снижают эффективность педагогического воздействия в образовательном процессе дошкольной организации и затрудняют усвоение морально-нравственных норм социального взаимодействия у дошкольников. Кроме того, интенсивное внедрение в повседневную жизнь разнообразных информационно-коммуникационных средств и устройств уменьшает долю и роль человеческого общения, имманентно направленного на формирование у подрастающего поколения социальных норм и правил [1]. В психолого-педагогической науке данная проблема находит отражение в активно развивающемся

направлении по изучению эмоционально-интеллекта как за Рубежом, так и в России [2]. В этой связи акцентирование внимания на социально-коммуникативное развитие дошкольников вполне оправдано, поскольку основные личностные морально-нравственные качества формируются именно в дошкольном периоде детства. Неслучайно, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в разделе II «Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и её объёму» в п. 2.6. социально-коммуникативное развитие определено первым направлением развития детей дошкольного возраста¹. Социально-коммуникативное развитие, согласно ФГОС ДО, должно обеспечить усвоение «норм и ценностей, принятых в обществе; формирование навыков общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; развитие самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Перспектива, 2014. – 32 с.

социального и эмоционального интеллекта и эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности со сверстниками; сформированность уважительного отношения к семье, коллективу сверстников и взрослых; сформированность безопасного поведения и позитивного отношения к различным видам деятельности»¹. Очевидно, что поставленные ФГОС задачи отражают суть социализации дошкольников, суть социально-коммуникативного развития, заключающиеся в формировании субъектного опыта ребёнком для успешного включения в систему социальных отношений и социального взаимодействия. Решению данной многоаспектной задачи предполагает развитие у ребёнка навыков общения и социального взаимодействия в коллективе взрослых и сверстников на основе усвоенных норм и ценностей, эмоциональной отзывчивости и уважительного отношения в различных видах деятельности.

Таким образом, в реализации данного направления особое место занимает именно развитие эмоциональной отзывчивости в коллективной деятельности дошкольников в образовательном пространстве детского сада. Известно, что включение ребёнка в любые формы социального взаимодействия рассматривается как ведущий механизм социализации, занимающий важное место на всех возрастных этапах развития ребёнка, постепенно усложняя и расширяя свои функции, обеспечивая общий ход нормального развития человека. Социальное взаимодействие ребёнка в форме коллективной деятельности сопровождает все сферы его социально-психического развития: познавательную любознательность, эмоциональные переживания и развитие, овладение речью, освоение разных видов деятельности и развитие самосознания. И именно в старшем дошкольном возрасте ярко прослеживается потребность детей в эмоционально насыщенном и эмоционально отзывчивом общении и взаимодействии со сверстниками, которые можно рассматривать как вторую сферу социальных контактов, где особенно ярко и глубоко происходят все эмоциональные переживания.

Следовательно, актуальной задачей социально-коммуникативного развития ребёнка старшего дошкольного возраста является

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Перспектива, 2014. – 32 с.

развитие эмоциональной отзывчивости как компонента социально-коммуникативного развития и как важнейшее условие успешной социализации ребёнка, обеспечивающей гармоничные социальные отношения в дальнейшей жизни.

Целью данной публикации является описание результатов экспериментального исследования по апробации педагогических условий сопровождения процесса развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Обзор литературы. Изучение особенностей развития детей дошкольного возраста, безусловно, важная и сложная педагогическая проблема, требующая особых методологических ориентиров. Научная Петербургская школа во главе с А. М. Леушиной и В. И. Логиновой внесли значительный вклад в решение данной проблемы. Исследовательская деятельность научной школы доказала, «что ребёнок в дошкольном возрасте при определённых педагогических условиях становится субъектом детских видов деятельности (игровой, трудовой, художественной). А именно, проявление ребёнком субъектности в деятельности характеризуется следующими показателями: самостоятельность выбора вида и содержания деятельности; эмоционально-положительная направленность в общении и в стремлении к сотрудничеству в детском сообществе» [4, с. 33]. Данное заключение определило выбор субъектного подхода, отражающего идеологию самооценности дошкольного детства, к исследованию поставленной задачи. По убеждению А. Г. Гогоберидзе, субъектность дошкольника заключается в том, что ребёнок демонстрирует личное отношение к деятельности, формирует инициативу и активность к избранному предмету деятельности; автономно и самостоятельно действует на основании своего выбора. А. Г. Гогоберидзе разработана поведенческая цепочка субъекта деятельности, включающая три этапа:

1. Эмоциональная компонента, выражающая отношение, интерес, избирательность к предмету или виду деятельности.

2. Эмоционально-деятельностная компонента, формирующаяся на основании инициативы и иницирующая активность ребёнка к собственно деятельности.

3. Деятельностная компонента, проявляющаяся в избирательности и свободе вы-

бора, в автономности, самостоятельности и творчестве ребёнка в процессе, собственно, деятельности.

Автором обосновываются две группы субъектных проявлений ребёнка дошкольного возраста: эмоционально-субъектные и деятельностно-субъектные. Эмоционально-субъектные проявления выражаются в интересе и предпочтениях ребёнка к какому-либо виду деятельности или объекту культуры («одним детям нравится слушать музыку, другим играть, третьим – экспериментировать. При этом важным критерием субъектности является избирательность, т. е. предпочтения ребёнка»). Деятельностно-субъектные проявления связаны с самостоятельной активностью и творческой инициативностью ребёнка в выборе видов деятельности, содержания деятельности [4].

По мнению А. М. Щетининой, эмоциональная отзывчивость понимается как «способность ребёнка интересоваться состоянием другого, обозначать эмоции словом, умение правильно реагировать на эмоциональную ситуацию, с доброжелательностью предлагать свою помощь, эмоционально откликаясь на чувства и переживания другого, характеризует гуманистическую форму проявления эмоциональной отзывчивости»¹.

В настоящее время в научных публикациях по педагогике и психологии освещаются различные аспекты феномена эмоциональной отзывчивости. Так, в педагогических публикациях последнего десятилетия достаточно основательно представлены теоретико-методологические основы, раскрывающие содержание данного понятия, его структуру, подходы к развитию; существенный пласт научных исследований посвящён проблеме поиска наиболее оптимальных средств развития эмоциональной отзывчивости у дошкольников, среди которых предлагаются чтение художественных произведений, художественная и театральная деятельность ребёнка; сюжетно-ролевая игра и природные материалы, другое. В нашем исследовании в качестве оптимального средства развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста обосновывается музыкальная деятельность. Следует подчеркнуть, что музыка как средство развития эмоциональной отзывчивости дошкольника так

же достаточно обоснована в психолого-педагогической литературе. Так, в своих работах А. Г. Гогоберидзе доказывает, во-первых, исключительную роль музыки в развитии эмоциональной отзывчивости детей, и во-вторых, субъектную позицию ребёнка-дошкольника в музыкальной деятельности, ссылаясь на фундаментальные традиции отечественной музыкальной педагогики и психологии [Там же]. Интересно, что аналогичные исследования по влиянию музыки на эмоциональное развитие дошкольников осуществляются и в других странах, что только подтверждает актуальность проблемы [5–8]. В данных работах рассматривается эмоциональная отзывчивость детей на музыку, тогда как в нашем исследовании музыка определяется как средство развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста на другого человека, на людей в целом.

Наконец, в психолого-педагогической литературе доказано что эмоциональная отзывчивость как личностное качество формируется только в общении и взаимодействии детей и взрослых, что в традиции психологии дошкольного возраста рассматривается с позиций нравственного воспитания (А. В. Запорожец, М. С. Лисина, А. Е. Ольшанникова, Я. З. Неверович) [9–12]. На пример, В. В. Абраменкова подчёркивает, что эмоциональную отзывчивость следует рассматривать как показатель развития гуманных чувств и коллективистских отношений². Результаты теоретического осмысления проблемы позволяют заключить, что сензитивность старшего дошкольного возраста к развитию эмоциональной отзывчивости обусловлена выраженной потребностью в общении и взаимодействии, степенью развития самостоятельности и субъектности дошкольника, способности делать выбор.

Таким образом, анализ психолого-педагогических публикаций и материалов исследований позволил определить и обосновать условия педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста, а именно:

– *инициация субъектной позиции ребёнка-дошкольника, его самостоятельности в процессе развития эмоциональной отзывчивости;*

– *актуализация ведущего вида деятельности, предпочтительного ребёнком,*

¹ Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учеб. пособие. – Великий Новгород: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2004. – С. 49.

² Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: МОДЭК, 2000. – 413 с.

для организации процесса развития эмоциональной отзывчивости;

– организация эмоционально насыщенных общения и совместной деятельности, обогащенного взаимодействия детей и взрослых, направленных на развитие эмоциональной отзывчивости детей с учетом компонентной структуры данного феномена;

– амплификация среды с учетом социокультурной ситуации, сензитивности периода и единства эмоционального и интеллектуального развития ребёнка дошкольного возраста.

Методология и методы исследования.

Теоретические выводы были положены в основу методологии исследования, которое осуществлялось на базе ГБДОУ детский сад № 69 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детский сад № 19 Центрального района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детский сад № 104 Невского района Санкт-Петербурга. В нём участвовало 120 детей в возрасте от 5,5 до 7 лет. Для решения исследовательских задач по оценке эффективности условий педагогического сопровождения в рамках личностно-ориентированного подхода, учитывающего интересы ребёнка и субъектно-деятельностного подхода, актуализирующего самостоятельную активность ребёнка во всех видах деятельности, применялись методы включенного наблюдения за детьми по определению предпочитаемых видов деятельности, раскрывающих в наибольшей степени их субъектность и самостоятельность. В качестве диагностических процедур были использованы следующие: методика «Особенностей восприятия и понимания эмоций человека» А. М. Щетининой и диагностическое игровое задание «Разыгрывание этюдов» Т. А. Гайворонской, В. А. Деркунской¹; проективная методика «Волшебный день в детском саду» (рисование комикса) и методика «Лесенка», а также включённое наблюдение за детьми в свободной деятельности. В экспериментальной работе с педагогами ДОУ применялись методы беседы, анкетирования, анализ документов.

Результаты исследования. Понимая «сопровождение развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста» как совокупность условий, вместе с тем мы рассматриваем данный феномен

¹ Гайворонская Т. А., Деркунская В. А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности: метод. пособие. – М.: Центр педагогического образования. 2007. – 144 с.

как процесс, практическая реализация которого была осуществлена в логике нескольких этапов. На *диагностическом этапе* изучались особенности развития эмоциональной отзывчивости детей, с учётом её компонентной структуры; определялись приоритетные интересы детей; оценивалась готовность педагогов к внедрению условий педагогического сопровождения по развитию эмоциональной отзывчивости; оценивались возможности среды дошкольной организации.

Полученные результаты оценки степени развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста подтвердили актуальность проблемы. Так, 90 % респондентов показали сформированность только когнитивного компонента эмоциональной отзывчивости (знают, узнают и понимают основные эмоции в проявлении их другими людьми). При этом дошкольники продемонстрировали несформированность поведенческого и рефлексивного компонентов, то есть практически не умеют проявлять действительно эмоциональную отзывчивость, анализировать свои поступки и обращаться к субъектному опыту.

Определение предпочитаемого вида деятельности, позволяющего раскрывать ребёнку самостоятельность выбора и субъектность деятельности показало, что 84,2 % детей предпочитают коллективную музыкальную деятельность (в сравнение с изобразительной – 38,3 %; двигательной – 54,2 %). Таким образом, экспериментально подтверждено, что музыкальная совместная деятельность занимает важное место в развитии эмоциональной отзывчивости в ряду других средств.

Изучение степени готовности педагогов к реализации условий педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости детей в среде дошкольной образовательной организации выявило проблему, а именно: на фоне осознания необходимости развития данного личностного качества у дошкольников и признания индивидуальных особенностей детей в её проявлении, только 11 из 43 педагогов ориентированы на субъектный самостоятельный выбор ребёнком вида деятельности; 29 педагогов акцентируют своё внимание на проявлении эмоциональной отзывчивости у детей в процессе игры, общения, режимных моментов; немногим более половины опрошенных педагогов (23 чел.) используют дополнительные сред-

ства в развитии эмоциональной отзывчивости. При этом систематической и целенаправленной работы педагоги не проводят.

Оценка среды дошкольной организации показала, что образовательное пространство обладает необходимыми и достаточными ресурсами для создания и реализации условий педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста.

На *организационно-обогащающем этапе* сопровождения стояли задача актуализации проблемы развития эмоциональной отзывчи-

вости детей старшего дошкольного возраста у педагогов, для чего были проведены обучающие семинары, беседы, консультации; и задача методического обеспечения реализации педагогического сопровождения, для чего были разработаны методические рекомендации для педагогов и электронно-образовательный ресурс, включающий информационно-развивающий сайт «Эмоциональная отзывчивость» (рис. 1) и копилку систематизированных музыкальных произведений по четырём основным эмоциям: радость, удивление, грусть и страх – «Музыкальная шкатулка» (рис. 2).

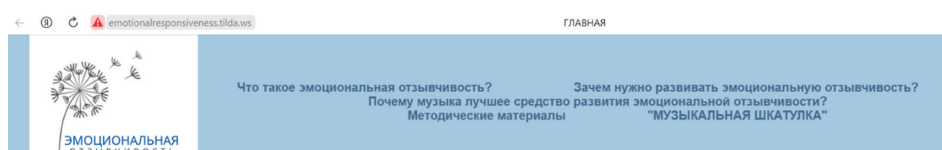


Рис. 1. Скрин-фото главной страницы сайта «Эмоциональная отзывчивость»

Fig. 1. Screenshot of the home page of the Emotional Responsiveness website

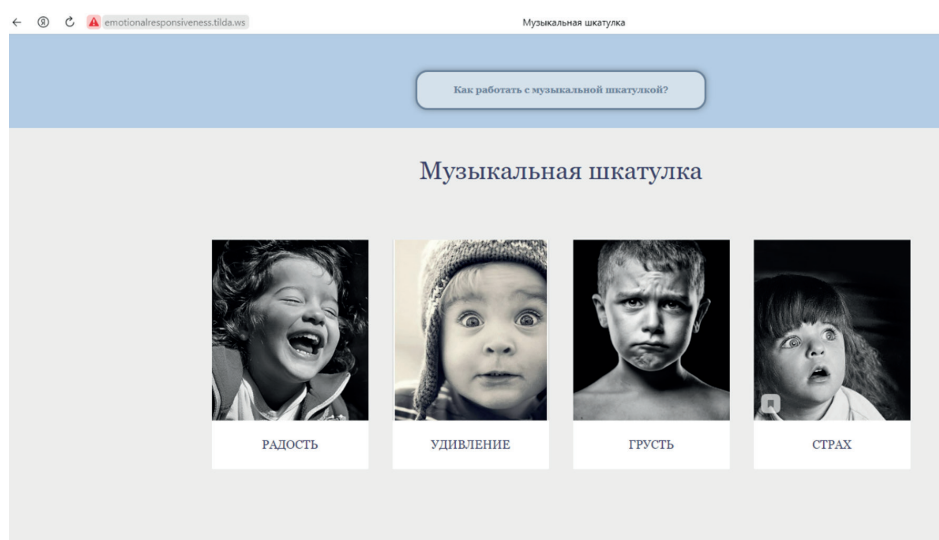


Рис. 2. Скрин-фото страницы сайта «Музыкальная шкатулка»

Fig. 2. Screenshot of the "Music Box" page

На *деятельностно-развивающем этапе* сопровождения, включающим реализацию всех обоснованных условий, организованная совместная творческая деятельность педагогов и детей по развитию эмоциональной отзывчивости, учитывающая индивидуальные особенности развития эмоциональной отзывчивости детей, компонентную структуру эмоциональной отзывчивости и предпочтительный дошкольниками вид деятельности. В процессе повседневного общения и режимных моментов педагог постоянно акцентировал внимание детей на эмоциональной отзывчивости в зависимости от ситуации. Например, *Петя пришел нарядный и с конфетами в детский сад: у него сегодня день рождения. Воспитатель с утра включает музыку из папки «Радость» «Музыкальной шкатулки» и разговаривает с детьми: «Почему я включила такую музыку? Как вы думаете, какое настроение сегодня у Пети? А что чувствовали вы? Как вы думаете, это только Петин праздник?»*.

Амплификация среды дошкольной образовательной организации как условие сопровождения развития эмоциональной отзывчивости дошкольников, с позиции ФГОС ДО трактуется как «обогащение максимального раскрытия резервов видов деятельности детей дошкольного возраста (изобразительной, практической, др.)»¹; с позиции психолого-педагогической литературы понимается «как создание условий для свободного развития в широком выборе деятельностей и общения» [13]; «как широкий выбор видов деятельностей, чтобы ребёнок мог выбрать наиболее близкий своим способностям» [14; с. 8]; «как максимальное использование потенциальных возможностей каждого возраста для полноценного развития ребёнка за счет обогащения содержания деятельностей и активностей ребёнка»². Нам импонирует подход В. Т. Кудрявцева, в котором «амплификация означает обогащение деятельности ребёнка культурными образцами; интериоризация ребёнком культурных образцов деятельности и общения в «новый образ себя», что приводит к развитию ребёнка – субъекта» [15, с. 6]. В контексте данного исследования под амплификацией правомерно понимать эмоционально отзывчивое общение и взаи-

модействие педагога с детьми, создание информационно-предметного и методического насыщения деятельности детей и взрослых. К примеру, *занимаясь изобразительной деятельностью, можно уточнить у детей, какой цвет несёт какую эмоциональную нагрузку? В свободные режимные моменты можно устроить игру-загадки на эмоции, изображенные на рисунках или попросить нарисовать ту или иную эмоцию во время прослушивания музыки*.

На четвёртом этапе педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости детей – *аналитико-рефлексивном* стояла задача оценки эффективности условий педагогического сопровождения и определения дальнейших направлений исследования. Результаты контрольной диагностики подтвердили эффективность условий педагогического сопровождения выраженной положительной динамикой развития всех компонентов эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста. Так, 100 % респондентов показали сформированность когнитивного компонента эмоциональной отзывчивости. Кроме того, под воздействием музыки вербализация дошкольниками эмоционального состояния своего и другого человека стала более глубокой и лексически богатой («испытал вдохновение», «я словно парил над землей»). В своих эмоциональных проявлениях дети стали более открытыми – им явно нравилось описывать своё эмоциональное состояние и выбирать способ сопереживания друг другу. Также положительной динамикой характеризуются все другие компоненты эмоциональной отзывчивости. Заметная динамика эмотивного компонента (с 2,3 балла до 2,73 из 3 возможных), очевидно, связана с музыкальным воздействием, поскольку доказано, что между этапом восприятия эмоции Другого необходим этап оценки этого состояния как зеркального отражения ментальной потребности в эмоциональном контакте, в эмоциональном насыщении. Например, *Игорь грустно слушает пьесу «Болельщик куклы» П. И. Чайковского. На вопрос педагога, почему ему так грустно, ребёнок рассказал, что он вспомнил, когда болел, а мама ушла на работу, ему тоже было очень грустно. В это время подошли ещё трое детей: двое обняли Игоря, а третий просто сел рядом с грустным выражением лица. В такой небольшой и случайной беседе педагог развивает рефлексивный компонент*

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Перспектива. 2014. – 32 с.

² Дошкольное образование. Словарь терминов / сост. Н. А. Виноградова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – С. 15–16.

эмоциональной отзывчивости, создаёт условия для действенного её проявления. Значительную динамику на контрольной диагностике показал и мотивационно-ценностный компонент (с 1,9 балла до 2,76 из 3 возможных). Реализуя педагогическое сопровождение, педагог подкрепляет мотивацию детей к действенному проявлению эмоциональной отзывчивости в социально приемлемой форме одобрением, что формирует субъектный опыт ребёнка. Так, слушая пьесу Г. Свиридова «Колдун», можно наблюдать, что дети стремятся вместе «пережить» страх (сидят рядом, обнявшись). Педагогу достаточно одобрительно кивнуть, чтобы у детей закрепились эта форма эмоциональной отзывчивости в субъектном опыте. Поведенческий компонент также показал положительную динамику развития с 1,2 до 2,15 балла из 3 возможных, что на практике выражалось в демонстрации различных форм проявления эмоциональной отзывчивости детьми от вербальной до активной деятельности.

Обсуждение результатов исследования. В ходе данного исследования было доказано:

– во-первых, эмоциональная отзывчивость как личностное качество способно к развитию именно в старшем дошкольном возрасте по причине сензитивности данного возраста и выраженной потребности ребёнка в развитии субъектности в разных видах деятельности. В исследовании предположение о развитии эмоциональной отзывчивости доказано положительной динамикой всех её компонентов;

– во-вторых, экспериментально доказано, что предпочитаемым видом деятельности в старшем дошкольном возрасте является музыкальная коллективная деятельность и, следовательно, в качестве эффективного педагогического средства развития эмоциональной отзывчивости обоснована музыка. Безусловно, музыка как интонационный вид искусства обращена именно к эмоциям человека. Ещё В. М. Бехтерев подчёркивал, что «музыка не только развивает слух, она оказывает положительное влияние на психоэмоциональную и нравственную сферы личности, способствует улучшению межличностных коммуникаций» [16], а П. Рюмин утверждал, что «Музыка воспитывает прямо и непосредственно культуру чувств, культуру эмоций человека» [17, с. 26]. Именно потому

в педагогических исследованиях большое место занимает феномен «эмоциональная отзывчивость на музыку» (А. Г. Гогоберидзе, др.)¹. При этом, эмоциональная отзывчивость на музыку рассматривается не только как признак музыкальности, но и как «предпосылка развития эмоциональной отзывчивости в жизни, обуславливающая развитие таких качеств как доброта, милосердие, сочувствие, любовь к другому человеку» [18]. Однако к настоящему времени вопрос развития эмоциональной отзывчивости средствами музыки в педагогической теории и практике недостаточно освещён, в современных методических рекомендациях для дошкольных образовательных организаций недостаточно систематизированного музыкального материала, обеспечивающего целенаправленную деятельность по развитию эмоциональной отзывчивости;

– в-третьих, доказано, что эффективное развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста возможно в процессе педагогического сопровождения в комплексе условий. В данном исследовании теоретической предпосылкой идеи сопровождения развития эмоциональной отзывчивости детей послужили работы М. Бубера и других учёных, в которых сопровождение как «свободный субъектный выбор» [19] заключается в создании условий совместного бытия взрослого и ребёнка в естественном процессе развития ребёнка; в формировании его субъектного опыта на социально приемлемых и лучших культурных образцах («самодетерминация»); в создании естественной, но обогащённой и насыщенной среде («внешняя детерминация»). Данная идея легла в основу проектирования условий педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста, эффективность которых и доказана в ходе исследования.

Заключение. В современных условиях изменчивого мира меняются, а нередко ломаются все привычные стереотипы социального взаимодействия. В новой социальной ситуации развитие ребёнка сопряжено с новыми педагогическими задачами. Так, сокращение естественного вербально-эмоционального общения, столь необходимого для

¹ Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 320 с.

нормального хода эмоционального развития ребёнка в дошкольном возрасте, в период его активного освоения речью, культурой общения и социальными навыками взаимодействия, за счёт всевозможных интерактивных игрушек и информационно-коммуникационных технических устройств, перед педагогами особо актуальным стоит вопрос о развитии эмоциональной отзывчивости ребёнка дошкольного возраста. Теоретико-методологические основы данного исследования позволяют заключить следующее:

- сензитивность именно старшего дошкольного возраста для развития личностно-качества – эмоциональной отзывчивости;
- исключительную роль музыки и музыкальной деятельности как уникального средства для развития эмоциональной отзывчивости;
- безусловную субъектность ребёнка старшего дошкольного возраста в выборе предпочтительного вида деятельности в персональной траектории развития.

Совокупность данных положений целесообразнее всего организовать в формате педагогического сопровождения. Дополнительными эффектами организованного педагогического сопровождения ожидаемы повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации; амплификация среды дошкольной образовательной организации, включая эмоционально насыщенный, обогащённый фон взаимодействия педагога с детьми; методическое и диагностическое обеспечение педагогической деятельности по развитию эмоциональной отзывчивости у детей и повышение педагогической культуры родителей. Перспективными направлениями исследования в данной области могут служить методические и коммуникативные особенности организации педагогического сопровождения развития эмоциональной отзывчивости дошкольников, а также дополнительная подготовка педагогов к его реализации в практике дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Родионова Л. А., Пазухина С. В. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников как одно из приоритетных направлений образования детей. Текст: электронный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. СПб.: Свое издательство, 2017. С. 63–65. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13356> (дата обращения: 20.02.2023).
2. Goleman, D. Emotional Intelligence. Why it Can Matter More Than IQ. London: Bloomsbury, 2020. 326 p.
3. Бичева И. Б., Курбатова А. С., Трубникова Н. В. Музыкальное дошкольное образование в воспитании культуры личности ребёнка // Наука и практика регионов. 2019. № 3. С. 50–54.
4. Гогоберидзе А. Г. Проблема исследования и познания ребёнка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2009. № 100. С. 29–37.
5. Davies S. The Expression of Emotion in Music. Auckland: Auckland University Publ., 1980. 353 p.
6. Zentner M., Grandjean D., Scherer K. R. Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement // Emotion. 2008. Vol. 8, no. 4. P. 494–521.
7. Kivy P. Feeling the Musical Emotions // British Journal of Aesthetics. 1999. Vol. 39. P. 1–13.
8. Mew P. The Expression of Emotion in Music // British Journal of Aesthetics. 1985. Vol. 25. P. 33–42.
9. Запорожец А. В. Эмоциональное развитие дошкольников. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
10. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
11. Ольшанникова А. Е., Рабинович Л. А. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности // Вопросы психологии. 1974. № 3. С. 65–75.
12. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
13. Чубыкина О. А., Лаврентьева Н. Г. Педагогические условия развития ребёнка как субъекта взаимоотношений со взрослыми и сверстниками в детском саду. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21567> (дата обращения: 20.02.2023).
14. Красношлык З. П. Психолого-педагогические основы организации предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. Чита: Молодой учёный, 2013. С. 32–34.
15. Кудрявцев В. Т. А. В. Запорожец: от идеи самоценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития // Наука о детстве и современное образование: материалы

междунар. юбилейной науч. конф., посвящённой 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца / ред. Л. А. Парамонова, В. И. Слободчиков, О. С. Ушакова. М.: Школьная книга, 2005. С. 5–8.

16. Бехтерев В. М. Психика и жизнь: Внушение. 2 изд. СПб.: Рипол-классик, 1904. 208 с.

17. Рюмин П. О. О специфических особенностях музыкального искусства // Роль современной литературы и искусства в формировании человека. М.: Изд-во ВПШ и ЛОН, 1963. С. 196–239.

18. Лаушкина Р. Н. Педагогические условия развития эмоциональной отзывчивости на музыку детей старшего дошкольного возраста средствами взаимосвязи разных видов искусств // Учёные записки Орловского государственного университета. 2012. № 5. С. 346–352.

19. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. 464 с.

Информация об авторе

Вербовская Валерия Сергеевна, ассистент; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48); lerawerb@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3496-2729>.

Для цитирования

Вербовская В. В. Условия сопровождения эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 75–85. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-75-85.

Статья поступила в редакцию 23.02.2023; одобрена после рецензирования 27.03.2023; принята к публикации 28.03.2023.

References

1. Rodionova, L. A., Pazukhina, S. V. Social and communicative development of senior preschoolers as one of the priority areas of children's education. Aspects and trends of pedagogical science: materials of the III International. scientific conf. Sankt-Petersburg: Svoe izdatel'stvo, 2017: 63–65. Web. 20.02.2023. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13356> (In Rus.)
2. Goleman, D. Emotional Intelligence. Why it Can Matter More Than IQ. Bloomsbury, 2020. (In Engl.)
3. Bicheva, I. B., Kurbatova, A. S., Trubnikova, N. V. Musical preschool education in the upbringing of the culture of the child's personality. Science and practice of the regions, no. 3, pp. 50–54, 2019. (In Rus.)
4. Gogoberidze, A. G. The problem of research and cognition of a preschool child as a subject of activity and behavior. Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, no. 100, pp. 29–37, 2009. (In Rus.)
5. Davies, S. The Expression of Emotion in Music. AuckLand, 1980. (In Engl.)
6. Zentner, M., Grandjean, D., Scherer, K. R. Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement. Emotion, no. 4, pp. 494–521, 2008. (In Engl.)
7. Kivy, P. Feeling the Musical Emotions. British Journal of Aesthetics, vol. 39, pp. 1–13, 1999. (In Engl.)
8. Mew, P. The Expression of Emotion in Music. British Journal of Aesthetics, vol. 25, pp. 33–42, 1985. (In Engl.)
9. Zaporozhets, A. V. Emotional development of preschoolers. M: Prosveshhenie, 1985. (In Rus.)
10. Lisina, M. I. Problems of ontogenesis of communication. M: Pedagogika, 1986. (In Rus.)
11. Olshannikova, A. E., Rabinovich, L. A. Experience in the study of some individual characteristics of emotionality. Questions of psychology, no. 3, pp. 65–75, 1974. (In Rus.)
12. Development of social emotions in preschool children. Edit. A. V. Zaporozhets, Ya. Z. Neverovich. M: Pedagogika, 1986. (In Rus.)
13. Chubykina, O. A., Lavrentieva, N. G. Pedagogical conditions for the development of a child as a subject of relationships with adults and peers in kindergarten. Modern problems of science and education, no. 5, 2015. Web. 20.02.2023. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21567> (In Rus.)
14. Krasnoshlyk, Z. P. Psychological and pedagogical foundations of the organization of the subject-developing environment in a preschool educational institution. Actual tasks of pedagogy: materials of the III Intern. scientific conf. Chita: Young scientist, 2013: 32–34. (In Rus.)
15. Kudryavtsev, V. T. Zaporozhets: from the idea of the intrinsic value of childhood to the principles of self-determination and amplification of child development. Science of childhood and modern education: materials of the International jubilee scientific conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of A. V. Zaporozhets. M: Tsentr «Shkolnaya kniga», 2005: 5–8. (In Rus.)
16. Bekhterev, V. M. Psyche and life. Sankt-Peterburg, 1904. (In Rus.)
17. Ryumin, P. O. The role of modern literature and art in the formation of man. M: Izd-vo VPSH i LON, 1963: 196–239. (In Rus.)

18. Laushkina, R. N. Pedagogical conditions for the development of emotional responsiveness to music of older preschool children by means of the interrelation of different types of arts. *Scientific Notes of the Oryol State University*, no. 5, pp. 346–352, 2012. (In Rus.)

19. Buber, M. *Two images of faith*. M: Respublika, 1995. (In Rus.)

Information about the author

Verbovskaya Valeria S., Assistant; Herzen Russian State Pedagogical University (Embankment of the river Moika, 48, St. Petersburg, 191186, Russia); lerawerb@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3496-2729>.

For citation

Verbovskaya V. S. Conditions Support for the Development of Emotional Responsiveness of Older Preschool Children // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 75–85. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-75-85.

***Received: February 23 2022; approved after reviewing March 27 2023;
accepted for publication March 28 2023.***

Научная статья

УДК 373.2

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-86-96

Развитие предпосылок естественно-научной грамотности у старших дошкольников в процессе реализации STEAM-проектов

Елена Ивановна Сухова¹, Даниил Максимович Семичев²

^{1,2}Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

¹elenaivanovna.suhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5945-7636>

²dmsemichev95@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6554-8101>

В настоящей статье представлены практико-ориентированные подходы к развитию предпосылок естественно-научной грамотности у старших дошкольников в процессе реализации STEAM-проектов. Авторами раскрывается содержание работы с детьми дошкольного возраста, направленное на развитие предпосылок естественно-научной грамотности, а также обозначена актуальность старта работы с детьми по данному направлению на этапе дошкольного детства. Проведён сопоставительный анализ содержания естественно-научной грамотности детей и положений содержательного раздела Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Данный анализ позволил расширить аспекты актуальности настоящего исследования. Отмечен ряд возможностей, представляющих коллективам дошкольных образовательных организаций при применении технологии STEAM в развитии предпосылок естественно-научной грамотности у дошкольников. Авторами представлены примеры STEAM-проектов, реализованных в образовательных организациях города Москвы с детьми дошкольного возраста, направленные на развитие предпосылок естественно-научной грамотности. Применяемые методы исследования: теоретические – анализ педагогической и учебно-методической литературы, статей педагогов-практиков и исследователей сферы образования. Авторы подготовили собственный практический инструмент – алгоритм проектирования STEAM-проектов в работе с детьми дошкольного возраста. Вышеуказанный инструмент будет полезен воспитателям детских садов, специалистам дошкольного образования, методистам, педагогам дополнительного образования, реализующим образовательные программы с детьми дошкольного возраста. По результатам исследования сформулирован вывод, что реализация STEAM-проектов – это комплексный и эффективный инструмент, способствующий развитию предпосылок естественно-научной грамотности у старших дошкольников, интереса детей к естественно-научному знанию, умения формулировать научные вопросы, обращаться к научным знаниям, применять их и делать выводы на основе имеющихся фактов.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, дошкольное образование, STEAM-технология, проектная деятельность, научно-исследовательская деятельность

Original article

Development of Prerequisites for Natural Science Literacy Among Older Preschoolers in the Process of Implementing STEAM Projects

Elena I. Sukhova¹, Daniil M. Semichev²

^{1,2} Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

¹elenaivanovna.suhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5945-7636>

²dmsemichev95@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6554-8101>

This article presents practice-oriented approaches to the development of prerequisites for natural science literacy among older preschoolers in the process of implementing STEAM projects. The authors reveal the content of work with preschool children aimed at developing the prerequisites of natural science literacy, and also indicate the relevance of starting work with children in this area at the stage of preschool childhood. A comparative analysis of the content of natural science literacy of children and the provisions of the content section of the Federal Educational Program of Preschool Education was carried out, this analysis allowed to expand the aspects of the relevance of this study. A number of opportunities presented to the teams of preschool educational organizations when using STEAM technology in the development of prerequisites for natural science literacy among preschoolers are noted. The authors present examples of STEAM projects implemented in educational organizations of the city of Moscow with preschool children aimed at developing

© Сухова Е. И., Семичев Д. М., 2023

the prerequisites of natural science literacy. Applied research methods: theoretical – analysis of pedagogical and educational-methodical literature, articles of practical teachers and researchers in the field of education. The authors present their own practical tool – an algorithm for designing STEAM projects in working with preschool children. The above tool will be useful for kindergarten teachers, preschool education specialists, methodologists, teachers of additional education implementing educational programs with preschool children. According to the results of the study, the conclusion is formulated that the implementation of STEAM projects is a comprehensive and effective tool that contributes to the development of prerequisites for natural science literacy among older preschoolers, children's interest in natural science knowledge, the ability to formulate scientific questions, refer to scientific knowledge, apply them and draw conclusions based on available facts.

Keywords: natural science literacy, preschool education, STEAM technology, project activities, research activities

Введение. С самого начала своего жизненного пути ребёнок погружается в процессы непрерывного познания окружающей действительности. Ребёнка интересует практически все: волшебный и интересный мир звуков, разнообразные предметы, находящиеся в его ближайшем окружении, а также огромное множество необычных и привлекающих детское внимание явлений природы. Для реализации своих потребностей в изучении окружающего мира дети используют данные им природой анализаторы, а также те методы и приёмы, которые перенимаются детьми в процессе взаимодействия со взрослыми.

На пути взросления ребёнок постепенно получает всё больше информации о функционировании окружающего мира, природного мира, что в свою очередь побуждает его заниматься поиском иных действенных инструментов познания (в том числе научных). В связи с этим возникает необходимость проведения системной работы по развитию естественно-научной грамотности, что позволит ребёнку познавать мир разносторонне и содержательно, со временем научиться выявлять и осознавать различные проблемы, имеющиеся вокруг, а также предлагать варианты их решения. Начинать данную работу можно с дошкольного детства, ведь именно в этот насыщенный жизненный период ребёнок находится в состоянии максимальной познавательной активности и заинтересованности.

Содержание работы с дошкольниками по развитию естественно-научной грамотности предполагает формирование у детей предпосылок этого важного компонента, входящего в состав функциональной грамотности. Иными словами, ребёнок в рамках этого направления на этапе дошкольного детства получает элементарные знания в области естествознания, получает навыки использования несложных и доступных способов изучения особенностей живой и неживой природы, чаще всего ориентированных на игру, совершает

первые шаги в рамках познавательно-исследовательской деятельности, а также учится на доступном для понимания дошкольником уровне выявлять различного рода проблемы и выстраивать несложные алгоритмы их решения. Среди продуктов деятельности детей старшего дошкольного возраста часто можно встретить различные постройку, несложные изобретения, механизмы, рисунки и схемы, которые являются первыми шагами ребёнка в решении глобальных проблем, например, экологического характера. Существует множество случаев, когда созданный старшими дошкольниками объект или разработанная идея развивалась и реализовывалась детьми в ходе дальнейшего обучения в школе, что в итоге приводило к отличным результатам и приносило пользу большому количеству людей.

В связи с необходимостью формирования предпосылок естественно-научной грамотности, у педагогов возникает задача определения действенных технологий обучения, которые в свою очередь смогут обеспечить необходимый результат в реализации образовательного процесса с дошкольниками. Одним из таких актуальных и востребованных образовательных инструментов является технология STEAM.

Проблема исследования: определение возможностей и способов применения STEAM-проектов в развитии предпосылок естественно-научной грамотности у старших дошкольников

Цель исследования заключается в разработке практического инструмента – алгоритма проектирования STEAM-проектов в работе с детьми старшего дошкольного возраста, направленных на развитие предпосылок естественно-научной грамотности.

Объект исследования – процесс развития предпосылок естественно-научной грамотности детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – применение STEAM-проектов в процессе развития предпосылок естественно-научной грамотности детей старшего дошкольного возраста.

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 развития предпосылок естественно-научной грамотности старших дошкольников в процессе реализации STEAM-проектов. В ходе анализа ряда исследований удалось составить вариант практического инструмента – алгоритма проектирования STEAM-проектов в работе с детьми дошкольного возраста, направленных на развитие предпосылок естественно-научной грамотности, который могут использовать в своей работе разные категории работников дошкольного образования: педагоги дошкольного образования, методисты и педагоги дополнительного образования.

Определимся с трактовкой ключевого понятия.

Естественно-научная грамотность – это компонент функциональной грамотности, который подразумевает способность ребёнка занять компетентную общественную позицию по вопросам, связанным с естественными науками, интерес к естественно-научным фактам и идеям. Такая грамотность позволяет человеку принимать решения на основе научных фактов, понимать влияние естественных процессов, науки и технологий на мир, экономику, культуру.

Иными словами, естественно-научная грамотность – это набор компетенций, позволяющий ребёнку полноценно познавать окружающий мир, делать выводы о тех явлениях и процессах, которые происходят вокруг, оценивать эти процессы, а также участвовать в принятии решений и разработке эффективных инструментов управления и преобразования этих процессов.

Вышеуказанные определения легли в основу настоящего исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим содержание работы с детьми по формированию естественно-научной грамотности в рамках начального общего

образования и дошкольного уровня образования в виде ключевых компонентов.

Ключевые компоненты естественно-научной грамотности (способности и компетентности):

- выявление и определение проблем, происходящих в окружающем мире, например, связанных с экологическим состоянием города и др.

- применение естественно-научных знаний не только в рамках освоения учебных дисциплин, но и в повседневной жизни;

- осознание и понимание изменений, происходящих в окружающем мире, а также причин возникновения этих изменений (последствия, связанные с природными факторами, либо последствия деятельности людей, приведшие к имеющимся результатам, последствия как положительного, так и отрицательного характера);

- умение принимать соответствующие решения, основанные на имеющихся данных, полученных в результате научных исследований;

- овладение инструментами познания окружающего мира (в соответствии с возрастными возможностями детей);

- умение объяснять явления, опираясь на научные данные;

- умение оценивать и планировать свои действия в рамках научного исследования;

- интерпретация данных и доказательство собственной научной позиции;

- разработка и реализация социально значимых идей, направленных на достижение прогресса в решении актуальных задач окружающего мира [1; 2].

Возникает вопрос – можно ли начать работу по развитию предпосылок естественно-научной грамотности детей уже на этапе дошкольного детства? Не будет ли представленное выше содержание естественно-научной грамотности слишком сложным для восприятия дошкольниками? Для ответа на данные вопросы обратимся к содержанию Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее ФОП ДО). Пункт 15 «Планируемые результаты освоения ФОП ДО» гласит:

- ребёнок по завершению освоения ФОП ДО имеет представление о живой природе, может классифицировать объекты по разным признакам; имеет представление об особенностях живого организма, изменениях в жизни природы в разные сезоны года, со-

блюдают правила поведения в природе, ухаживает за растениями и животными, бережно относится к ним, владеет навыками безопасного поведения с незнакомыми животными;

– ребёнок проявляет интерес к игровому экспериментированию;

– у ребёнка выражено стремление заниматься социально значимой деятельностью;

– ребёнок способен решать адекватные возрасту интеллектуальные, творческие и личностные задачи; применять накопленный опыт для осуществления различных действий; принимать собственные решения и проявлять инициативу;

– ребёнок обладает начальными знаниями о природном и социальном мире, в котором он живет: элементарными представлениями из области естествознания, математики и инженерии;

– ребёнок проявляет любознательность, интересуется субъективно новым и неизвестным в окружающем мире; способен самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать; строить смысловую картину окружающей реальности, использует основные культурные способы деятельности;

– ребёнок имеет разнообразные познавательные умения: определяет противоречия, формулирует задачу исследования, использует разные способы и средства проверки предположений: сравнение с эталонами, классификацию, систематизацию, некоторые цифровые средства и другое.

Опираясь на представленные выше примерные результаты освоения детьми ФОРМ ДО, отметим, что данные результаты так или иначе соотносятся с содержанием естественно-научной грамотности. Это говорит о том, что развитие предпосылок этого вида грамотности в старшем дошкольном возрасте вполне возможно и реально. При этом очень важно при выборе содержания и инструментов образовательной работы с детьми учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей данной возрастной категории.

На основании доказанной теоретической возможности реализации данного направления в работе с детьми дошкольного возраста возникает необходимость в поиске оптимальных практических инструментов, способствующих развитию предпосылок естественно-научной грамотности старших дошкольников. Одним из таких современных и

востребованных в образовательной практике инструментов является технология STEAM.

Аббревиатура STEAM расшифровывается как совокупность следующих компонентов:

“S” – естественные науки;

“T” – технологии;

“E” – инженерное искусство;

“A” – искусство;

“M” – математика [3–5].

Образовательная технология STEAM предполагает комплексный междисциплинарный подход к решению с детьми образовательных задач, что в свою очередь позволяет проводить с детьми не узконаправленные образовательные события, например, по познавательной-исследовательской деятельности, а интегрированные. Такой подход позволяет сделать любую форму работы с детьми дошкольного возраста более содержательной за счёт того, что изучаемая с детьми тема рассматривается с учетом нескольких направлений, входящих в образовательную концепцию STEAM [6; 7].

Например, изучая с детьми особенности такого природного явления как молния, у педагога, при использовании STEAM-технологии, появляется возможность не только дать детям базисные представления об изучаемом явлении природы, но и провести ряд опытов и экспериментов, демонстрирующих свойства изучаемого объекта, спроектировать громоотвод с детьми используя доступные материалы и оборудование, а также совершить элементарные математические расчеты. STEAM-подход позволяет расширить образовательные возможности традиционных форм работы с детьми и предоставляет условия для обретения ребёнком большего практического опыта и знаний, которые обязательно пригодятся ему в будущем [7].

Основная форма работы с детьми в рамках реализации STEAM-технологии является проектная деятельность. Работа и взаимодействие детей в рамках такого рода проекта должна быть выстроена в логике междисциплинарного подхода. Соблюдение данного требования позволит дать детям в ходе проекта больше полезных знаний и навыков, а также продемонстрировать взаимосвязи между явлениями и процессами, происходящими в окружающем мире [8].

При изучении той или иной темы с детьми в рамках STEAM-проекта педагогу необходимо создавать условия для:

- погружения детей в мир естественных наук в процессе познавательно-исследовательской деятельности;
- проектирования и реализации детьми собственных инженерных идей в процессе участия в мероприятиях проекта и разработки итогового продукта;
- проведения несложных математических расчётов в рамках изучаемой темы;
- использования воспитанниками современных технических средств и овладения конкретными инструментами познания окружающего мира [9–11].

Важно отметить, что в ходе реализации проекта могут быть задействованы не все STEAM направления сразу. Выбор направлений деятельности детей зависит от темы проекта и поставленной цели.

В процессе реализации STEAM-проектов необходимо создавать условия для постоянной практической деятельности детей. Именно в ходе непрерывной практической деятельности у детей происходит формирование навыков:

- планирования собственных действий, направленных на достижение цели проекта;
- исследования окружающего мира в процессе проведения опытов и экспериментов с живой и неживой природой;
- создания тематических и функциональных построек, моделей, несложных приборов, имеющих значение не только для детей-разработчиков, но и для дошкольной группы в целом;
- проведения несложных математических расчётов в процессе участия в меропри-

ятиях проекта, а также при разработке итогового продукта проекта;

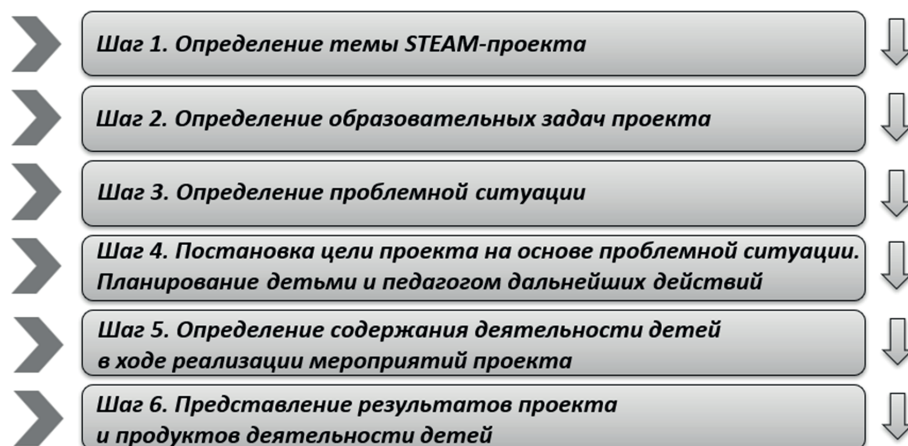
- использования технических (цифровых) решений [12–14].

Важно, чтобы дети научились самостоятельно добиваться поставленной цели в ходе командной работы над проектом. Педагог при этом оказывает недирективную помощь и является партнером для детского коллектива, который не предлагает конкретных и готовых решений.

Необходимо привлекать детей к постановке цели проекта и планированию своей дальнейшей деятельности, направленной на решение проблемной ситуации [15].

Проведя теоретический анализ литературы по проблеме исследования, а также опираясь на собственную профессиональную практику в области применения STEAM-технологии в работе с детьми, нами был разработан практический инструмент – алгоритм проектирования STEAM-проектов в работе с детьми дошкольного возраста, направленных на развитие предпосылок естественно-научной грамотности. В основе данного алгоритма лежат 6 шагов, составляющих структурные элементы любого образовательного мероприятия (проекта), реализованного с использованием технологии STEAM, а именно:

Практический инструмент – алгоритм проектирования STEAM-проектов в работе с детьми дошкольного возраста, направленных на развитие предпосылок естественно-научной грамотности представлен на рисунке.



Алгоритм проектирования STEAM-проектов в работе с детьми дошкольного возраста
The algorithm for designing STEAM projects in working with preschool children

Рассмотрим подробнее содержание работы педагога по проектированию и реализации STEAM-проекта с детьми старшего дошкольного возраста в соответствии с шестью шагами алгоритма.

Шаг 1. Определение темы STEAM-проекта.

На что может опираться педагог при определении темы проекта, направленного на развитие предпосылок естественно-научной грамотности дошкольников? Варианты могут быть следующие:

- выбор темы проекта на основании содержательного раздела основной образовательной программы дошкольного образования (далее ООП ДО), утверждённой в образовательной организации (подраздел, раскрывающий содержание ООП ДО в рамках реализации образовательной области «Познавательное развитие»);

- интересы детского коллектива, связанные с изучением естественных наук;

- различные ситуации из жизни дошкольной группы (ситуации, произошедшие в ходе режимных моментов и непосредственно связанные с реализацией задач естественно-научного направления).

Шаг 2. Определение образовательных задач STEAM-проекта.

Педагогу необходимо сформулировать и представить образовательные задачи, которые решаются в ходе STEAM-проекта. Задачи проекта формулируются на основе предполагаемого содержания работы с детьми, реализуемого в рамках освоения и выбранной темы проекта, а также на основе целевых ориентиров (планируемых результатов) освоения ООП ДО, касающихся естественно-научного направления в работе с детьми.

Шаг 3. Определение проблемной ситуации STEAM-проекта.

Педагогу необходимо определить проблемную ситуацию проекта (ее можно представить детям в виде небольшой истории или сообщения от кого-либо). Выбранная проблемная ситуация должна быть ориентиром для дальнейшей деятельности детей и вызывать у них желание действовать. Содержание проблемной ситуации определяется педагогом в соответствии с темой и задачами проекта.

Шаг 4. Постановка цели проекта. Планирование детьми и педагогом дальнейших действий.

Познакомив воспитанников с проблемной ситуацией проекта, педагогу необходимо со-

вместно с детским коллективом определить цель проекта и запланировать дальнейшие действия, направленные на достижение поставленной цели. Педагогу в данном случае не стоит давать детям готовых вариантов трактовки цели и дальнейших действий. Более рациональным решением будет организация совместного обсуждения, в котором педагог будет наставником и координатором проектного процесса, но не его исполнителем, т. к. эта роль в любом проекте принадлежит именно детям.

Шаг 5. Определение содержания деятельности детей в ходе реализации мероприятий проекта.

На данном шаге педагогу необходимо продумать, как будут интегрированы и реализованы STEAM-направления в работе с детьми в рамках проекта.

Педагогу необходимо продумать:

- какие мероприятия проекта необходимо реализовать с детьми, направленные на достижение (напомним, что этот процесс реализуется совместно с детьми);

- какие материалы и оборудование необходимо подготовить для реализации проекта (данный момент также стоит проговорить с детьми, т. к. это поможет сформировать навыки принятия решений и самостоятельного выбора необходимых материалов для реализации собственных идей);

- как организовать деятельность детей в ходе мероприятий проекта (работа в парах, в подгруппах, в командах);

- как дети могут фиксировать полученные в ходе проекта исследовательские данные и результаты (интеллект-карты, альбомы наблюдений, несложные схемы, исследовательские таблицы).

Шаг 6. Представление результатов проекта и продуктов деятельности детей.

Необходимо обсудить с детьми, в каком формате будут представлены результаты проекта, а также его итоговый продукт. Продукт деятельности детей, подготовленный по итогам проекта, должен иметь функциональное значение в решении актуальных проблем группы или детского сада.

Рассмотрим некоторые примеры STEAM-проектов, направленных на формирование предпосылок естественно-научной грамотности детей старшего дошкольного возраста.

STEAM-проект «Тайна древесного ствола».

Материал представлен педагогами ГБОУ г. Москвы «Школа № 2089» Симонян Свет-

ланой Геннадьевной и Мальцевой Натальей Викторовной.

Образовательные задачи проекта:

- познакомить детей со способом определения возраста деревьев по окружности ствола и примерному подсчёту годичных колец;
- развивать умение детей исследовать предметы окружающего мира доступными способами;
- повышать уровень экологических знаний.

Проблемная ситуация проекта. Изготавливая различные поделки из природного материала, дети использовали небольшие спилов деревьев как красивые подставки под получившиеся творческие продукты. Ребят очень заинтересовал внешний вид спилов деревьев и у них возник исследовательский вопрос: а что за круги размещены на поверхности спила? Воспитатели рассказали детям, что круги, имеющиеся на поверхности спилов деревьев, это годичные кольца. Оказывается, в процессе подсчета годичных колец можно определить примерный возраст деревьев. Детям в ходе исследования стало интересно узнать сколько же лет деревьям, которые располагаются на участке детского сада.

Цель проекта, поставленная детьми и педагогом после оглашения проблемной ситуации: определить примерный возраст деревьев, растущих на территории детского сада.

Ход проекта. Как же достичь поставленной цели? Ведь деревья необходимо оставить в сохранности, их же не спилят! Педагоги предложили детям использовать интересный и эффективный исследовательский способ. Необходимо повязать шнурок вокруг ствола дерева, возраст которого хотим определить. Получившийся шнурок необходимо выложить на листе бумаги большого формата в форме круга, аккуратно обвести его карандашом, а потом нарисовать внутри получившегося круга кольца.

Перед началом работы дети составили план территории детского сада с указанием тех мест, где расположены деревья. Этот план позволял найти нужные для измерения деревья и отмечать карандашом те деревья, которые уже измерены. Помимо плана местности детьми был подготовлен исследовательский чемоданчик с необходимыми материалами, а именно: шнурок достаточной длины, ножницы, прищепки с этикетками с изображением

деревьев. Было решено не только измерить охват деревьев, но и сравнить деревья между собой. Также детьми и педагогами был подготовлен исследовательский лист. В нем фиксировалось, сколько детей может обхватить тот или иной ствол дерева и какова его высота относительно здания детского сада. После завершения мероприятий проекта, проводимых на участке детского сада, дети приступили к анализу полученных данных. На больших листах бумаги дети аккуратно разложили шнур в форме круга и зафиксировали его от смещения. Далее была проведена округлая линия вокруг шнура, после чего шнур был убран. На бумаге осталась нарисованная детьми окружность. Педагоги помогли детям найти центр этой окружности, именно от центра дети и начали рисовать годичные кольца постепенно перемещаясь к краю окружности. Чтобы получившиеся годичные кольца было легче сосчитать, каждые пять колец были нарисованы разными цветами карандашей. Рисовать кольца необходимо на расстоянии примерно 3–5 мм друг от друга, тогда на изображении будет учитываться средняя величина годового прироста дерева. Те же действия выполнялись детьми для каждого дерева, выбранного для исследования. После подсчета с помощью взрослого годичных колец и определения примерного возраста деревьев, детям стало наглядно видно, как много должно пройти лет, чтобы дерево из тонкого прутика стало большим, высоким и красивым.

Ознакомившись с содержанием данного проекта, мы можем четко проследить его естественно-научные составляющие, а именно: затрагиваются вопросы экологического содержания, дети имели возможность овладеть конкретным исследовательским способом определения примерного возраста деревьев.

STEAM-проект «Лаборатория осенних красок».

Материал представлен педагогом ГБОУ г. Москвы «Школа № 117» Митиной Анной Сергеевной.

Образовательные задачи проекта:

- расширение представлений детей об особенностях времени года – осени;
- формирование представлений об изменениях, происходящих с растениями в осенний период;
- способствовать созданию детьми исследовательских продуктов, направленных на воплощение в жизнь их творческих замыслов.

Проблемная ситуация проекта. В процессе сбора осенних листьев на территории детского сада у детей возникли вопросы: почему листья осенью меняют свой окрас и становятся красными, жёлтыми и оранжевыми? Почему листья теряют зелёный окрас?

Цель проекта, поставленная детьми и педагогом после оглашения проблемной ситуации: узнать, почему осенью листья окрашены в разные оттенки, а также создать краски своими руками, используя осенние листья разных оттенков.

Ход проекта. В процессе познавательно-исследовательской деятельности дети узнали, что зелёный цвет листьям придаёт пигмент хлорофилл. Для того чтобы увидеть этот пигмент, дети взяли зелёный листочек, накрыли его белой тканью, после чего аккуратно постучали по листочку деревянным кубиком. После этих действий на поверхности белой ткани появляются пятна зелёного цвета, это и есть пигмент хлорофилл, который содержится в листьях. Но почему же листья теряют свой зелёный окрас? С приходом осени становится холоднее и деревья не получают нужного количества света, тепла и необходимых питательных веществ. Это приводит к тому, что хлорофилл испаряется из листьев деревьев и ему на смену приходят другие пигменты – антоциан, ксантофилл. При проведении первого этапа исследования дети задумались, а можно ли использовать опавшие осенние листья в творческих затеях? Было решено изготовить краски своими руками и использовать их для творчества. Дети вместе с педагогом собрали большое количество осенних листьев, рассортировали их по цветам, аккуратно измельчили их, растерли в ступках, получившийся материал разложили по контейнерам, добавили теплой воды и несколько капель глицерина, после чего оставили будущие краски на несколько часов настояться. Дети в ходе исследования отметили, что после добавления глицерина в контейнеры, цвета стали ещё насыщеннее и красок стало больше. Получившиеся краски дети использовали в дальнейшей творческой деятельности.

Данный проект позволил обогатить представления детей о сезонных изменениях в природе, а также создать условия для про-

ведения интересных детских исследований естественно-научной направленности.

Заключение. Сделаем вывод, что реализация STEAM-проектов позволяет педагогам, реализующим образовательные программы дошкольного образования, эффективно решать задачи формирования предпосылок естественно-научной грамотности детей уже на этапе дошкольного детства.

Отметим потенциал реализации STEAM-проектов в развитии предпосылок естественно-научной грамотности детей:

- дети получают актуальные знания в области естественных наук;
- работа детей выстроена в интеграции современных и востребованных направлений, вводящих в концепцию STEAM-образования;
- дети, участвуя в реализации STEAM-проектов, не только получают элементарные естественно-научные знания, но и учатся их применять на практике;
- дети учатся работать в команде, что позволяет создавать условия для формирования у них навыков коммуникации и кооперации;
- дети в рамках проекта работают в практико-ориентированном формате и создают функциональные и значимые продукты в процессе своей деятельности естественно-научного содержания;
- совершенствуется воспитательно-образовательный процесс;
- совершенствуются механизмы взаимодействия участников образовательного процесса.

Рассматривая дальнейшие перспективы настоящего исследования, отметим, что затронутая проблематика будет изучаться нами в дальнейшем на основании того, что вопрос формирования предпосылок естественно-научной грамотности у детей старшего дошкольного возраста является востребованным и находится в фокусе внимания представителей педагогического сообщества. Для решения этой задачи учёными и педагогами-практиками разрабатывается широкий спектр интересных и эффективных практических инструментов: методов, образовательных технологий, которые, безусловно, привлекают внимание исследователей.

Список литературы

1. Гришанова Н. Ю. Использование STEAM-технологии в дошкольном образовании при формировании основ естественно-научных представлений дошкольников. Текст: электронный // Образова-

Вклад авторов

Сухова Е. И. – основной автор, организатор исследования, осуществляла формулирование выводов, обобщение итогов в реализации коллективной работы.
Семичев Д. М. – систематизировал и анализировал материал исследования.

Для цитирования

Сухова Е. И., Семичев Д. М. Развитие предпосылок естественно-научной грамотности у старших дошкольников в процессе реализации STEAM-проектов // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 86–96. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-86-96.

**Статья поступила в редакцию 20.02.2023; одобрена после рецензирования 25.03.2023;
принята к публикации 29.03.2023.**

References

1. Grishanova, N. Yu. The use of STEAM technology in preschool education in the formation of the foundations of natural science representations of preschoolers. Education and upbringing of preschoolers, schoolchildren, youth: theory and practice, no. 2, 2022. Web. 10.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-steam-tehnologii-v-doshkolnom-obrazovanii-pri-formirovanii-osnov-estestvennonauchnyh-predstavleniy-doshkolnikov>. (In Rus)
2. Rodina, N. M. Activity approach to the formation of natural science knowledge of senior preschoolers. Student, no. 1, 2021. Web. 10.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-k-formirovaniyu-estestvenno-nauchnyh-znaniy-starshih-doshkolnikov>. (In Rus)
3. Sukhova, E. I. STEM technologies as a comprehensive tool in solving the problems of developing engineering thinking of preschool and primary school age children. Scientific notes of the Trans-Baikal State University, no. 2, pp. 131–138, 2022. (In Rus.)
4. Tserkovnaya, I. A. Possibilities of STEM education in the development of prerequisites for engineering thinking in preschool children. Physical and mathematical education, no. 2, 2017. Web. 10.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-stemobrazovaniya-v-razvitii-predposylok-inzhenernogo-myshleniya-u-detey-doshkolnogovozrasta>. (In Rus.)
5. Belyaeva, I. N., Velichko, M. A., Sinyugina, O. O. Application of STEM technologies in the development of interactive web applications. Text: electronic. Economy. Computer science, no. 2, 2021. Web. 10.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-stem-tehnologiy-pri-razrabotke-interaktivnyh-webprilozheniy>. (In Rus.)
6. Litvinova, S. N. Steamstechnologies in preschool education / S. N. Litvinova. Steamspractices in education: collection of the best steamspractices in education. M: Pero Publishing House, 2021: 8–12. (In Rus.)
7. Semichev, D. M. STEM-technologies as a means of involving preschool children in scientific and technical creativity and the formation of skills for the future. VII All-Russian Congress of preschool education workers: collection of articles. M: Institute of Education Development Strategy RAO, 2022: 172–177. (In Rus.)
8. Litvinova, S. N. Approaches to engineering, technical and natural science education in preschool and primary general education. Steamspractices in education: A collection of the best steamspractices in education. M: Pero Publishing House, 2021: 4–10. (In Rus.)
9. Lomaeva, M. V. Robotic toys and mathematical development of preschoolers in the context of STEAM education. Problems of modern pedagogical education, no. 76–3, 2022. Web. 10.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/robotizirovannye-igrushki-i-matematicheskoe-razvitie-doshkolnikov-v-kontekste-steam-obrazovaniya>. (In Rus.)
10. Rotova, N. A. Ways of forming natural-scientific ideas in older preschool children. Concept, no. S10, 2017. Web. 10.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-estestvennonauchnyh-predstavleniy-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>. (In Rus)
11. Leonard, S. L. Scientific literacy and education for sustainable development: developing scientific literacy in its fundamental and derived senses. (Thesis). Nelson Mandela Metropolitan University. Retrieved from. Web. 10.02.2023. <http://hdl.handle.net/10948/d1010069>. (In Engl.)
12. Darmawansah, D., Hwang, G.-J., Chen, M.-R. A. et al. Trends and research foci of robotics-based STEM education: a systematic review from diverse angles based on the technology-based learning model. IJ STEM Ed 10, no. 12, 2023. DOI: 10.1186/s40594-023-00400-3. (In Engl.)
13. Miller, T. Developing numeracy skills using interactive technology in a play-based learning environment. IJ STEM Ed 5, 39, 2018. DOI: 10.1186/s40594-018-0135-2. (In Engl.)

14. Barrett, B. S., Moran, A. L. & Woods, J. E. Meteorology meets engineering: an interdisciplinary STEM module for middle and early secondary school students. *IJ STEM Ed* 1, 6, 2014. DOI: 10.1186/2196-7822-1-6. (In Engl.)

15. Li, Y., Xiao, Y., Wang, K. et al. A systematic review of high impact empirical studies in STEM education. *IJ STEM Ed* 9, 72, 2022. DOI: 10.1186/s40594-022-00389-1. (In Engl.)

Information about authors

Sukhova Elena I., Doctor of Pedagogy, Professor; Moscow City Pedagogical University (16 lane Joiner's, Moscow, 123022, Russia); elenaivanovna.suhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5945-7636>.

Semichev Daniil M., Assistant; Moscow City Pedagogical University (16 lane Joiner's, Moscow, 123022, Russia); dmsemichev95@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6554-8101>.

Contribution of authors to the article

Sukhova E. I. – the main author, is the organizer of the study, has formulated conclusions and summarized the results of the collective work implementation.

Semichev D. M. – has systematized and analyzed the presented research material.

For citation

Sukhova E. I., Semichev D. M. Development of Prerequisites for Natural Science Literacy Among Older Preschoolers in the Process of Implementing STEAM Projects // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 86–96. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-86-96.

**Received: February 20 2022; approved after reviewing March 25 2023;
accepted for publication March 29 2023.**

Научная статья

УДК 378.14.015.62

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-97-105

**К проблеме развития основ критического мышления
детей старшего дошкольного возраста
в условиях дошкольной образовательной организации**

Александра Ивановна Улзытуева¹, Татьяна Анатольевна Афанасьева²

^{1,2}*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹alendra29@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0998-0327>

²tanya.afanaseva.72@List.ru, <https://orcid.org/0009-0000-1818-5136>

Функциональная грамотность – один из основных навыков, нужных современным детям. Актуальность проблемы формирования функциональной грамотности обозначена во ФГОС основного общего образования. Цель статьи заключается в теоретико-практическом обосновании проблемы развития основ критического мышления детей старшего дошкольного возраста в качестве одной из составляющих функциональной грамотности. Методологической основой исследования выступает гуманитарный подход к организации образовательной деятельности. В работе применялись теоретические (анализ, систематизация и др.) и эмпирические (педагогическое наблюдение, включённое наблюдение) методы исследования. Эмпирические методы были направлены на выявление уровней развития основ критического мышления старших дошкольников. При диагностике авторы выделили начальный, средний и высокий уровни развития основ критического мышления у старших дошкольников и дали описание каждого из них. Определение уровней базировалось на следующих параметрах: способность формулировать новые вопросы, умение подбирать и обосновывать аргументы, способность правильно воспринимать рассуждения другого, выделять причинно-следственные связи, строить контраргументы, умение осмысливать опыт, идеи и представления, и на их основе строить собственное суждение. Выявлено, что развитие основ критического мышления должно осуществляться в организованной образовательной деятельности, направленной на познавательное и социально-коммуникативное развитие старших дошкольников, посредством инновационных технологий и приемов, некоторые из которых охарактеризованы в данном исследовании. В работе также определены разделы образовательной программы, при освоении которых возможно применение технологий и приемов, ориентированных на решение обозначенной проблемы. Сделан вывод о целесообразности дальнейшего теоретико-практического изучения различных аспектов развития основ критического мышления старших дошкольников. Выявлено, что перспективы исследования состоят во включении инновационных технологий в реализацию всех образовательных областей в соответствии с образовательной программой ДОО.

Ключевые слова: функциональная грамотность, мышление, критическое мышление, логический анализ, старший дошкольник

**To the Problem of Developing the Foundations
of Critical Thinking of Older Preschool Children
in the Conditions of Preschool**

Aleksandra I. Ulzytueva¹, Tatyana A. Afanasyeva²

^{1,2}*Transbaikal State University, Chita, Russia*

¹alendra29@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0998-0327>

²tanya.afanaseva.72@List.ru, <https://orcid.org/0009-0000-1818-5136>

Functional literacy is one of the basic skills that modern children need. The relevance of the formation of functional literacy problem is indicated in the Federal State Educational Standard of basic general education. The purpose of the article is a theoretical and practical substantiation of the problem of developing the foundations of critical thinking of older preschool children as one of the components of functional literacy. Within the framework of the study, the authors interpret the humanitarian approach to the organization of educational activities as a methodological one. Theoretical (analysis, systematization, etc.) and empirical (pedagogical observation, included observation) research methods were used in the work. Empirical methods were aimed at identifying the levels of development of critical thinking foundations of older preschoolers. During the diag-

© Улзытуева А. И., Афанасьева Т. А., 2023

nosis, the authors identified the initial, medium and high levels of development of the critical thinking basics in older preschoolers and gave a description of each of them. The definition of levels was based on the following parameters: the ability to formulate new questions, the ability to select and substantiate arguments, the ability to correctly perceive the reasoning of another, to identify cause-and-effect relationships, to build counterarguments, the ability to comprehend experience, ideas and ideas, and on their basis to build their own judgment. The development of the critical thinking foundations should be carried out, according to the authors, in organized educational activities in the implementation of such educational areas as "Cognitive development" and "Social and communicative development", through innovative technologies and techniques. The article provides examples of such techniques, with special attention being paid to the "Fishbone" technique. The work also identifies sections of the educational program, during the development of which it is possible to use technologies and techniques aimed at solving the designated problem. The study of the development of the foundations of older preschoolers' critical thinking requires further theoretical and practical study; the prospects for research are seen in the inclusion of innovative technologies in the implementation of all educational areas in accordance with the educational program of the preschool educational institution.

Keywords: functional literacy, thinking, critical thinking, logical analysis, senior preschooler

Введение. В современном общем образовании актуализируется проблема формирования функциональной грамотности школьника. Важность решения данной проблемы подчёркивается во ФГОС основного общего образования, где «функциональная грамотность понимается как способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности»¹. В русле нашего исследования особое значение имеют труды, посвященные формированию функциональной грамотности младшего школьника. Н. Ф. Виноградова определяет данное понятие, как «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...»².

В настоящее время Институтом стратегии развития образования Российской академии образования осуществляется разработка российского национального инструментария для формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся школ в соответствии с шестью компонентами: математической, естественно-научной, читательской, финансовой грамотностью, критическим и креативным мышлением. По-

казателями функциональной грамотности в связи с этим будут четыре главные способности обучающегося: стремление к новым знаниям; применение полученных знаний на практике; оценивание своего знания или незнания; стремление к саморазвитию³. Перечисленные способности, по нашему мнению, должны развиваться у дошкольников в аспекте развития предпосылок функциональной грамотности в общем и развития основ критического мышления у старших дошкольников в частности, что и составляет предмет проводимого нами исследования.

Методология и методы исследования. В современной педагогике исследователями обосновывается гуманитарная методология (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, А. А. Вербицкий, А. Г. Гогоберидзе, М. М. Данилова). М. М. Данилова рассматривает гуманитарный подход и как принцип (логику) исследования процесса профессиональной культуры будущего специалиста, и как принцип построения образовательного процесса [1, с. 106]. В своем исследовании мы используем данный подход применительно к организации образовательной деятельности, направленной на развитие основ критического мышления.

Мы опираемся на утверждение А. Г. Гогоберидзе о самооценности дошкольного детства как этапа вхождения ребёнка в мир культуры. При этом проблема развития активности, самостоятельности, самодеятельности ребёнка выходит на одно из первых мест. Гуманитарный подход, по мнению А. Г. Гогоберидзе, представляет собой «совокупность культурно-ориентированных и человеко-ори-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Питер, 2014. – 769 с.

² Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

³ Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся». – URL: <http://skiv.instrao.ru/content/board1> (дата обращения: 21.01.2023). – Текст: электронный.

ентированных взглядов» [2, с. 21]. Учёные отмечают, что основой данного подхода является идея необходимости культурной обусловленности развития человека, в связи с чем гуманитарный подход изучает ребёнка как субъекта, который не только интегрируется в человеческую культуру, но и обогащает её [3, с. 50].

В условиях гуманитарного подхода «старший дошкольник обретает возможность рассмотрения самого себя как сложной открытой системы, для которой характерна нелинейность развития. Это означает многовариантные и альтернативные пути развития каждого конкретного дошкольника, его права на индивидуальный темп и качество становления» [Там же, с. 52], что чрезвычайно важно в развитии основ критического мышления в детском саду. При таком подходе педагог играет важную роль в познании и помощи при решении сложных проблемных задач с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников. Гуманитарный подход развивает идею о том, что ребёнок, накапливая знания и социокультурный опыт, становится субъектом разных видов детской деятельности, способным принимать критически осмысленные решения.

При проведении исследования использовались такие методы, как анализ и систематизация литературы и нормативно-правового обеспечения по проблеме исследования, а также педагогическое и включенное наблюдение, позволяющие выявить уровни развития основ критического мышления старших дошкольников.

Результаты исследования. Дошкольный возраст играет важную роль в развитии всех процессов человека, в том числе мышления личности, под которым Р. С. Немов предлагает понимать «обобщенное и опосредованное отражение действительности, вид умственной деятельности в познании сущности объектов и явлений, закономерных связей, существующих между ними»¹, особенностями которого являются опосредованный характер (так как оно опирается на данные чувственного опыта – ощущения, восприятие, представления, а также на ранее приобретенные похожие знания) и обобщенность (общее существует и проявляется лишь в отдельном, в конкретном) [4, с. 30].

Мышление многогранный процесс, который имеет особые присущие ему черты, он свойственен только человеку, тесно взаимосвязан с другими психическими познавательными процессами и речью [5, с. 71], являющейся – средством развития мышления. Это подтверждает следующее:

– во-первых, психические познавательные процессы, взаимосвязанные с речью, являются характеристиками мышления старших дошкольников [Там же, с. 72], которое выступает в качестве продукта сложной аналитико-синтетической деятельности мозга, главным образом как решение задач, вопросов и проблем [6, с. 43];

– во-вторых, информация является основным отправным элементом, а не конечным пунктом основ критического мышления старшего дошкольника, создает мотивацию для поиска новых сведений. В результате именно когнитивный компонент выходит на передний план в соответствии с рассматриваемой чертой мышления. Ребёнок старшего дошкольного возраста при получении конкретной информации запоминает факты и понятия, научается классифицировать и дифференцировать определённые сведения;

– в-третьих, развитие основ критического мышления напрямую связано с применением технологий проблемного обучения, поскольку критически анализировать и оценивать информацию ребёнок начинает с ответов на проблемные вопросы и выявления проблем в предъявленных ребёнку сведениях и заданиях;

– в-четвертых, развитие основ критического мышления немислимо без обучения аргументации, без обучения построению высказываний типа рассуждения. Известно, что аргументативный текст состоит из трех компонентов: тезис или утверждение, аргументы или доводы (доказательства), выводы.

Приведём пример фрагмента образовательной деятельности в детском саду. Воспитатель говорит группе старших дошкольников, что они могут рисовать не только на бумаге, но и на обоях дома (эта часть является утверждением), поскольку эти рисунки выражают их личные убеждения или ощущения (довод) и порой представляют собой определённую художественную, эстетическую или иную ценность (ещё один довод). В качестве доказательства педагог утверждает, что каждый человек имеет право на самовыражение. Дети могут возражать (приводить

¹ Немов Р. С. Психология: в 3 т. – М.: Владос, 1998. – Т. 3. – С. 235.

контраргументы), что рисование на обоях не одобряют родители, что рисунки не всегда бывают красивыми и т. д. Таким образом, критически мыслящий старший дошкольник способен противостоять даже педагогу. Описанный выше подход к принятию сложных решений детей и лежит в основе развития критического мышления.

Изучение литературных источников по формированию функциональной грамотности, в том числе формированию критического мышления младших школьников, позволило нам выделить параметры для определения уровней развития основ критического мышления у старших дошкольников, к которым относятся:

- способность формулировать новые вопросы;
- умение подбирать и словесно оформлять аргументы;
- умение обосновывать свои аргументы;
- способность видеть несколько вариантов решения задач;
- способность правильно воспринимать рассуждения другого (слушать, анализировать, выделять причинно-следственные связи, строить контраргументы);
- умение осмысливать опыт, идеи и представления, и на их основе строить собственное суждение.

Развитие основ критического мышления старших дошкольников в образовательной деятельности детского сада предполагает актуализацию таких логических приемов, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, умозаключение, систематизация, отрицание, ограничение. В ходе практической части нашего исследования отмечено, что целесообразно применять следующие приемы развития основ критического мышления: «Синквейн», «Кубик Блума», «Корзина идей», «Прогнозирование», «Кластер», «Верно – неверно» и т. д., которые имеют положительный результат. Более подробно опишем применение приема логического анализа «Фишбоун» [7].

«Фишбоун» – это модель постановки и решения проблемы, которая позволяет описать и попробовать решить задачи, предлагаемые воспитателем. Название «Фишбоун» обусловлено тем, что схема модели выполнена в форме рыбьего скелета. Графическая техника представления информации позволяет наглядно продемонстрировать её в следующей последовательности: выделение пробле-

мы, выяснение её причин и подтверждающих фактов и формулировка вывода. Применение данного приема имеет целью развитие у детей старшего дошкольного возраста основ критического мышления. «Фишбоун» позволяет расширить представление об окружающей действительности, расширить и пополнить словарный запас, развить умение проследить причинно-следственные связи, отбирать факты и логически располагать их в правильной последовательности, грамматически грамотно оформлять свои высказывания; развивает умения сравнивать, анализировать и систематизировать информацию, обобщать и делать выводы. Обращаясь к приему «Фишбоун», роль ведущего берёт на себя воспитатель. Голова рыбы – это проблема (вопрос, тема); верхние плавники – это причина возникновения проблемы (понятие темы, факторы), нижние плавники – это факты, подтверждающие причину (последствия, суть понятия); хвост рыбы – это ответ на вопрос, решение проблемы, обобщение темы [8].

Продуктивно при коллективном обсуждении проблемы применять «Мозговой штурм», во время которого дети предлагают свои варианты, а ведущий подбирает предложенные карточки или рисует маркером на игровом поле (схеме) знак или символ. В конце обсуждения дети выбирают оптимальное решение проблемы и делают выводы. Итак, посредством «Фишбоуна» дети анализировали проблему «Лесные пожары».

Воспитателем была дана тема обсуждения – «Причина лесных пожаров». Во время мозгового штурма детьми были предложены следующие причины: непотушенный костер, курение в лесу, люди жгут траву, мусор, битые стекла в лесу. Далее дети назвали последствия указанных ранее фактов: разгорелся костер, солнечные лучи через стекло от оставленных в лесу бутылок подожгли траву и т. д. В заключение при помощи воспитателя детьми были найдены такие пути решения проблемы, как оповещение о правилах поведения в лесу, замечания нарушителям, сбор мусора и др.

Эффективнее всего применять этот прием для развития основ критического мышления дошкольников во процессе образовательной деятельности для обобщения и систематизации пройденного материала. Прием позволяет привести изученные понятия (представления) в стройную систему, предусматривающую раскрытие и усвоение связей и отношений между её элементами.

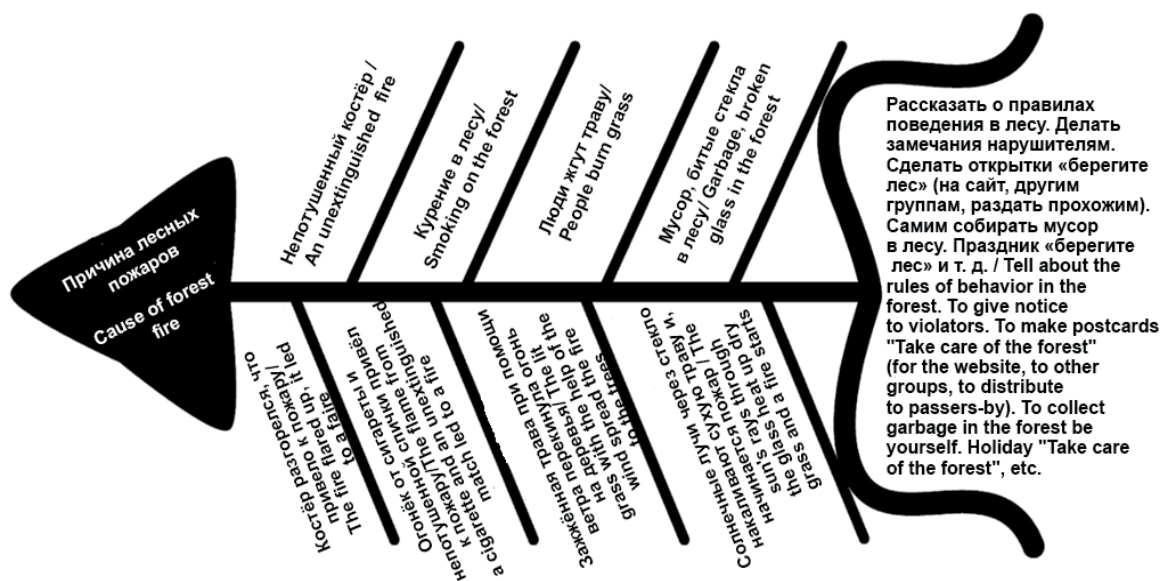


Схема анализа темы «Причина лесных пожаров»
Diagram of the analysis of the topic "The cause of forest fires"

Во время использования приёма «Фишбоун» ребёнок обозначает проблему (задаёт поисковый (проблемный) вопрос), при помощи аргументов ищет причины, анализирует, при поддержке педагога и находит факты,

подтверждающие причины, далее ребёнок может сформулировать свое мнение, приходит к выводу, ответу или решению этой проблемы. Для наглядности обратимся к схеме (табл.1).

Таблица 1

Развитие основ критического мышления старших дошкольников посредством приёма «Фишбоун»

| | <i>Проблема</i> | <i>Причина</i> | <i>Факты</i> | <i>Решение</i> |
|---------|---|---|--|---|
| Ребёнок | умение задавать вопросы | умение аргументировать | умение обосновать, анализировать | умение вырабатывать своё мнение |
| Педагог | направляет | советует | корректирует | помогает формулировать |
| | Что вас интересует? Какая проблема возникла? | Подумайте, в чем причина? Как вы думаете, почему...? | К чему эта причина приводит? «Почему ты не согласен?», «Как ты думаешь?», «Почему ты так считаешь?», «Почему ты так решил?» | Какое решение ты принял? Есть ещё какие-то варианты решения? Какой из вариантов тебе больше нравится? |

Оценка результата в условиях развития основ критического мышления посредством приема «Фишбоун», где критичность мышления может быть раскрыта при помощи следующих показателей: оценка (Где ошибки?), диагноз (В чём причина?), самоконтроль (Каковы недостатки?), критика (Согласны ли вы? Проверьте!), прогноз (Постройте прогноз!).

Приём «Фишбоун» развивает у старших дошкольников умение устанавливать при-

чинно-следственные связи, умение работать в паре и группе, адекватно оценивать себя и своего товарища, не бояться высказывать свое мнение. При помощи универсального приема логического анализа «Фишбоун» ребёнок сможет объяснить, почему он согласен или не согласен с мнением собеседника, умеет ставить под сомнение поступающую информацию, размышлять, делать выводы.

Развитие основ критического мышления дошкольников осуществляется в процес-

се анализа, сопоставления, соотнесения, обобщения и оценки фактов, решения проблемных задач, раскрытия причинно-следственных связей, объяснения причин несуразностей (алогизмов), объяснения ошибок, доказательств и опровержений выдвинутых гипотез, при этом доминируют такие мыслительные операции как сравнение и сопоставление (по форме: добро – зло, правильно – не правильно, больше – меньше, лучше –

хуже, верно – неверно, так принято – так не принято, этично – неэтично и т. д.) [9].

Обсуждение результатов. В процессе проведения диагностики мы опирались на исследования А. С. Байрамова [10, с. 121], которые позволили выделить три основных уровня развития основ критического мышления старших дошкольников, определяющиеся посредством методов педагогического и включенного наблюдения (табл. 2).

Таблица 2

Уровни развития основ критического мышления у старших дошкольников

| Уровни развития основ критического мышления | Показатели выявления уровней развития основ критического мышления |
|---|---|
| Начальный уровень | Слабые умения формулировать новые вопросы, оценивать, доказывать свою правоту, нежелание вести спор и аргументировать позицию, слабое восприятие рассуждений другого, сложность в построении причинно-следственных связей |
| Средний уровень | Мыслительные операции старшего дошкольника в пределах элементарных суждений, неокрепший опыт доказательства и опровержения, умения оценки и самооценки, понимание критики как мыслительного процесса |
| Высокий уровень | Устойчивые умения и навыки основных мыслительных операций, способность формулировать новые вопросы, умение слышать собеседника, анализировать, выделять причинно-следственные связи, подбирать и словесно оформлять аргументы за и против; выражена способность видеть несколько вариантов решения задач; умение осмысливать опыт, идеи и представления и на их основе строить собственное суждение |

В работе нами использовались малоформализованные диагностические методики, к которым относится метод наблюдения, с помощью которого можно получить обширную информацию о психологических особенностях дошкольника, поскольку ребёнок как объект исследования представляет большие трудности для экспериментального изучения [11, с. 121–123]. Нами применялись два вида наблюдения. Педагогическое наблюдение – это непосредственное восприятие, познание педагогического процесса в естественных условиях. Включенное наблюдение – качественный метод исследования, который позволяет проводить диагностику и мониторинг в естественной среде детского сада и в повседневных жизненных обстоятельствах. Схема такого наблюдения включает перечень единиц наблюдения (в нашем случае – показатели уровней развития основ критического мышления), способ и форму описания наблюдаемого (в процессе организованной образовательной деятельности)¹. Прежде чем наблюдать, надо выделить из общей картины поведения определенные стороны, отдельные элементы, показатели, доступные

включенному наблюдению. Описанные виды наблюдения применялись в ходе организованной образовательной деятельности при реализации образовательных областей «Познавательное развитие» и «Социально-коммуникативное развитие», а также в режимные моменты.

Представленные показатели и методы выявления уровней развития основ критического мышления старших дошкольников позволили планомерно организовывать мониторинг развития основ критического мышления в ходе образовательной деятельности при освоении следующих разделов образовательной программы: «Нормы и ценности, принятые в обществе»; «Мир природы», «Безопасность в быту, социуме, природе»; «Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира»; «Формирование представлений о малой родине и Отечестве» и др. Так, включение «Кубика Блума» в изучение разных тем способствует выявлению применять умения слушать собеседника, выявлять причинно-следственные связи, анализировать, формулировать аргументы и др. [12; 13].

Приём «Верно – неверно» ориентирован на рассмотрение проблемных ситуаций с раз-

¹ Социальная психология. Практикум: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. Т. В. Фоломеевой. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 480 с.

ных позиций, на развитие умений анализировать, синтезировать и обобщать [14]. Данные наблюдений фиксируются воспитателем в течение учебного года с целью определения динамики развития основ критического мышления детей, при этом педагог учитывает основные принципы, лежащие в основе такого развития:

1. Принцип информационной насыщенности, предполагающий предоставление детям достаточного объема информации из разных областей знаний в доступной форме.

2. Принцип социальной обусловленности, указывающий на значимость учёта социокультурной ситуации развития ребёнка.

3. Принцип коммуникативности, предполагающий создание коммуникативно-речевых ситуаций, включающих проблемные вопросы, проблемные задания, позволяющий интегрировать разные виды деятельности и разные образовательные области.

4. Принцип мотивации и потребности в знаниях, направленный на учёт уровня развития мотивационной сферы и уровней развития мышления дошкольников.

5. Принцип научности, достоверности информации.

6. Принцип преемственности развития мышления, развития критического мышления. В соответствии с этим принципом мы и изучаем проблему развития основ критического мышления в контексте развития предпосылок функциональной грамотности [15].

Заключение. Решение проблемы развития основ критического мышления детей старшего дошкольного возраста направлено на обеспечение преемственности между ДОО и начальной школой, поскольку важной задачей начального общего образования является формирование функциональной грамотности младших школьников, включающей развитие критического мышления. В статье подчёркивается, что образовательная программа детского сада обладает большим потенциалом в развитии основ данного типа мышления у дошкольников. Особое внимание было уделено решению исследуемой проблемы в процессе реализации образовательных областей «Познавательное развитие» и «Социально-коммуникативное развитие» посредством следующих инновационных приемов: «Синквейн», «Кубик Блума», «Корзина идей», «Кластер», «Фишбоун» и др. В результате проведённого диагностического исследования во время образовательной деятельности посредством наблюдения (педагогического и включенного) были определены уровни и показатели развития основ критического мышления старших дошкольников. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации образовательной деятельности детей с учётом гуманитарного подхода, принципов развития основ критического мышления, а также подбора и грамотного применения инновационных технологий и приёмов для решения обозначенной проблемы.

Список литературы

1. Данилова М. М. Гуманитарный подход как методологическая основа формирования у студентов вузов туристского профиля профессиональной культуры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 57. С. 115–126.
2. Гогоберидзе А. Г. Проблема исследования и познания ребёнка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 100. С. 21–23.
3. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Научная школа педагогического института дошкольного образования. Методология гуманитарного исследования современного детства // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. № 7. С. 50–60.
4. Грекова А. А. Особенности мышления представителей «цифрового поколения» // Психология. Психофизиология. 2019. № 1. С. 30–31.
5. Тапбергенов С. О. Мышление и речь в их развитии и преобразовании // Приволжский научный вестник. 2017. № 2. С. 68–75.
6. Николина Н. Н. Взаимосвязь мышления, речи и языка // European research. 2016. № 7. С. 43–44.
7. Вальковой И. П., Низовской И. А., Задорожной Н. П., Буйских Т. М. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии) / под ред. А. И. Низовской. Бишкек: Фонд поддержки образовательных инициатив, 2005. 201 с.
8. Варлакова М. Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Уфа, 2016. 24 с.
9. Загашев И. О. Критическое мышление. Технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003. 158 с.
10. Байрамов А. С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: дис. ... д-ра пед. наук: 731. Баку, 1968. 122 с.

11. Басов М. Я. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1975. 432 с.
12. Климова Т. В. Способы формирования критического мышления студента. Текст: электронный // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-studenta> (дата обращения: 15.01.2023).
13. Фарафонова Н. Н. Развитие критического мышления у дошкольников. Текст: электронный // Педагогическая наука и практика. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-u-doshkolnikov> (дата обращения: 15.01.2023).
14. Мардахаев Л. В. Учение С. Е. Шацкого о педагогизации среды и его отражение в принципах социальной педагогики. URL: http://13_1_Y.pdf (дата обращения: 15.01.2023). Текст: электронный.
15. Скоморовская Н. Б. Развитие критического мышления учащихся. Текст: электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 12-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-uchaschihsya> (дата обращения: 15.01.2023).

Информация об авторах

Улзытуева Александра Ивановна, доктор педагогических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); alendra29@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0998-0327>.

Афанасьева Татьяна Анатольевна, магистрант; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); tanya.afanaseva.72@List.ru; <https://orcid.org/0009-0000-1818-5136>.

Вклад авторов

Улзытуева А. И. – выработка направления работы, организация и предоставление актуальных результатов исследования по проблеме развития основ критического мышления детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО, формулирование выводов, написание статьи.

Афанасьева Т. А. – осуществление исследовательской деятельности, сбор, анализ и систематизация полученных материалов, написание статьи.

Для цитирования

Улзытуева А. И., Афанасьева Т. А. К проблеме развития основ критического мышления детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 97–105. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-97-105.

Статья поступила в редакцию 20.02.2023; одобрена после рецензирования 27.03.2023; принята к публикации 28.03.2023.

References

1. Danilova, M. M. Humanitarian approach as a methodological basis for the formation of a tourist profile of professional culture among university students. *Izvestiya RGPU im. A. I. Herzen*, no. 57, pp. 115–126, 2008. (In Rus.)
2. Gogoberidze, A. G. The problem of research and knowledge of a preschool child as a subject of activity and behavior. *Izvestiya RGPU im. A. I. Herzen*, no. 100, pp. 21–23, 2009. (In Rus.)
3. Gogoberidze, A. G., Solntseva, O. V. Scientific school of the pedagogical institute of preschool education. *Methodology of humanitarian research of modern childhood. Modern preschool education*, no. 7, pp. 14, 2018. (In Rus.)
4. Grekova, A. A. Features of thinking of representatives of the «Digital generation». *Psychology. Psychophysiology*, no. 1, pp. 30–31, 2019. (In Rus.)
5. Tapbergenov, S. O. Thinking and speech in their development and transformation. *Privolzhsky Scientific Bulletin*, no. 2, pp. 68–75. 2017. (In Rus.)
6. Nikolina N. N. The relationship of thinking, speech and language. *European research*, no. 7, pp. 43–44, 2016. (In Rus.)
7. How to develop critical thinking (the experience of pedagogical reflection) / I. P. Valkova [and others]; ed. A. I. Nizovskaya. Bishkek: FPOI, 2005. (In Rus.)
8. Varlakova, M. L. The development of students' critical thinking in the learning process: author. Cand. sci. diss. abstr. Ufa, 2016. (In Rus.)
9. Zagashev, I. O. Critical thinking. *Development technology*. SPb: Alliance «Delta», 2003. (In Rus.)

10 Bayramov, A. S. Dynamics of the development of independence and critical thinking in children of primary school age. Dr. diss. Baku, 1968. (In Rus.)

11. Basov, M. Ya. Selected psychological works M: Pedagogika, 1975. (In Rus.)

12. Klimova, T. V. Ways of formation of student's critical thinking. Bulletin of OGU, no. 2, 2012. Web. 15.01.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-studenta>. (In Rus.)

13. Farafonova N. N. Development of critical thinking in preschoolers // Pedagogical science and practice, no. 4, 2019. Web. 15.01.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-u-doshkolnikov>. (In Rus.)

14. Mardakhaev, L. V. Pedagogization of the environment and its reflection in the principles of social pedagogy. Web. 15.01.2023. http://13_1_Y.pdf (cit-sr.com). (In Rus.)

15. Skomorovskaya, N. B. Development of students' critical thinking. Actual problems of the humanities and natural sciences, no. 12–2, 2013. Web. 15.01.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-uchaschihsya>. (In Rus.)

Information about authors

Ulzytueva Aleksandra I., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Transbaikal State University, 30 Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); alendra29@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0998-0327>.

Afanasyeva Tatyana A., master degree student; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); tanya.afanaseva.72@List.ru; <https://orcid.org/0009-0000-1818-5136>.

Contribution of authors to the article

Ulzytueva A. I. – realization of research, organization and results of research on the problem of the development of critical thinking of children of senior preschool age in a preschool environment, formulation of conclusions, description of the article.

Afanasyeva T. A. – representative of research activities, collection, analysis and systematization of raw materials, description of the article.

For citation

Ulzytueva A. I., Afanasyeva T. A. To the problem of developing the foundations of critical thinking of children of senior preschool age in the conditions of preschool // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 97–105. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-97-105.

Received: February 20 2022; approved after reviewing March 27 2023; accepted for publication March 28 2023.

Научная статья

УДК 373.3

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-106-116

**Изучение коммуникативной культуры старших дошкольников
с позиции теории сознания**

Гюзелия Ринатовна Халимдарова

*Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия*

salahova-gyuzel@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5643-8859>

Представлен опыт исследования коммуникативной культуры старших дошкольников и изучение её связи с теорией сознания. Современные исследователи, такие как А. Ю. Рачугина (Уланова), Е. А. Сергиенко, *Ida Kurcz* установили взаимосвязь между коммуникативными возможностями, коммуникативной компетентностью, информационной успешностью коммуникации старшего дошкольника и развитием теории сознания. Однако не проводилась работа, которая позволила бы установить или опровергнуть связь между сформированностью поведенческого компонента коммуникативной культуры и развитием теории сознания у старших дошкольников. Как правило, видимые проявления поведенческого компонента отражены в поступках и действиях ребёнка по отношению к взрослым и сверстникам. Его сформированность подтверждается способностью решать конфликты самостоятельно, соблюдать правила, предлагать цель общей деятельности, планировать её содержание, согласовывать действия с окружающими при решении общих задач и т. д. Таким образом, цель настоящего исследования – изучение связи теории сознания с развитием поведенческого компонента коммуникативной культуры старших дошкольников. Методы, используемые в исследовании, включают анализ литературных источников отечественных и зарубежных учёных, наблюдение за детьми, тестирование, метод математической обработки данных. В рамках исследования определены основные содержательные и смысловые аспекты понятия «коммуникативная культура старшего дошкольника», проанализированы подходы к изучению феномена теории сознания. В статье подробно описана методика проведения диагностики теории сознания старших дошкольников, которая была осуществлена с помощью адаптированных нами зарубежных методов диагностики данной способности. В рамках исследования также была проведена диагностика поведенческого компонента коммуникативной культуры с учётом многоаспектности изучаемого явления. Результаты проведённого корреляционного анализа свидетельствуют о наличии значимых связей между такими критериями поведенческого компонента, как способность к конструктивному сотрудничеству, проявление организаторских умений и развитием теории сознания у дошкольников. Полученные данные, позволят расширить имеющиеся представления о механизмах формирования коммуникативной культуры старших дошкольников.

Ключевые слова: коммуникативная культура, воспитание дошкольника, теория сознания, коммуникация, старший дошкольный возраст, общение

Original article

**Studying the Communicative Culture of Senior Preschoolers
from the Position of the Theory of Mind**

Gyuzeliya R. Khalimdarova

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia
salahova-gyuzel@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-5643-8859>

The article presents the experience of studying the communicative culture of senior preschoolers and its connection with the theory of mind. Modern researchers such as A.Yu. Rachugina (Ulanova), E. A. Sergienko, *Ida Kurcz* have established the relationship between communicative skills, communicative competence, informational success of communication of a senior preschooler and the development of the theory of mind. However, no work has been carried out that would allow to establish or refute the connection between the formation of the behavioral component of communicative culture and the development of the theory of mind in senior preschoolers. As a rule, visible manifestations of the behavioral component are reflected in the actions and actions of the child in relation to adults and peers. Its formation is confirmed by the ability to solve con-

© Халимдарова Г. Р., 2023

flicts independently, comply with the rules, propose the goal of a common activity, plan its content, coordinate actions with others when solving common tasks, etc. Thus, the purpose of this research is to study the connection of the theory of mind with the development of the behavioral component of the communicative culture of senior preschoolers. The methods used in the study include the analysis of literary sources of domestic and foreign scientists, observation of children, testing, and the method of mathematical data processing. Within the framework of the study, the main content and semantic aspects of the concept of "communicative culture of a senior preschooler" are determined, approaches to the study of the phenomenon of the theory of mind are analyzed. The article describes in detail the methodology of diagnostics of the theory of mind of senior preschoolers, which has been carried out with the help of foreign methods of diagnostics of this ability adapted by us. As a part of the study, the behavioral component of the communicative culture has also been diagnosed, taking into account the multidimensional nature of the phenomenon under study. The results of the correlation analysis indicate the presence of significant links between such criteria of the behavioral component as the ability to constructive cooperation, manifestation of organizational skills and development of the theory of consciousness in preschoolers. The data obtained will expand the existing understanding of the mechanisms of formation of the communicative culture of senior preschoolers.

Keywords: communicative culture, preschool education, theory of mind, communication, senior preschool age

Введение. Большое количество научных исследований посвящено вопросам коммуникации, процессу передачи и восприятия информации, эффективность которого во многом определяется сохранением коммуникативного равновесия между партнерами. Необходимость в изучении коммуникативной культуры дошкольников обусловлена социальным заказом общества, одним из важнейших аспектов которого является формирование социально адаптированной личности. Формирование коммуникативной культуры старшего дошкольника является актуальной проблемой современности, ввиду особой значимости периода дошкольного детства для формирования личности, способной выстраивать гармоничные отношения с другими людьми.

По мнению некоторых учёных, существует взаимосвязь в развитии языка, коммуникативных навыков [1], коммуникативной успешности [2], а также других компонентов коммуникации и уровня развития способности к восприятию ментальных состояний людей.

Данная способность к восприятию впервые была описана Дэвидом Примаком и Гаем Вудруфом в исследовании относительно мета-представлений обезьян о разуме других. Она получила название *Theory of mind* (ToM), одним из переводов которого может быть «теория сознания», что означает способность понимать собственные психические состояния, а также психические состояния Другого [3]. Если учитывать данную позицию теории сознания, возможно говорить, что человек обладает способностью определять чувства, мысли, эмоциональные состояния, а также намерения других людей.

Положения теории сознания находят отражение в концепциях онтогенеза речи в трудах отечественных и зарубежных ученых. Можно найти предпосылки развития теории сознания в идеях Ж. Пиаже об эгоцентрическом типе мышления и речи детей дошкольного возраста [4]. Смысл данной теории заключается в отсутствии у детей способности менять познавательную и коммуникативную перспективу до определённого возраста. По мнению Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь в отличие от социализированной не имеет функции сообщения. Такая речь не учитывает точки зрения другого и не приспосабливается к позиции партнера по общению. Согласно Ж. Пиаже, эгоцентрическая речь генетически обусловлена и исчезает в процессе социализации дошкольника.

С критикой точки зрения Ж. Пиаже выступал С. Л. Рубинштейн [5]. По его мнению, с момента возникновения речи у ребёнка она фактически является социальной, её преобразование заключается в эволюции более примитивных форм речевого общения в более совершенные. Монологическая речь понимается как речь, обращённая к реальному или воображаемому слушателю. С. Л. Рубинштейн объясняет большую долю монологической речи у детей в исследованиях Пиаже тем, что наблюдение проводилось за детьми в процессе общения со сверстниками, отсутствием педагогического взаимодействия с детьми, а также малоразвитой социальной жизнью «Дома малютки».

Цель настоящего исследования – изучение связи теории сознания с развитием поведенческого компонента коммуникативной культуры старших дошкольников.

Изучение особенностей взаимосвязи теории сознания и поведенческого компонента коммуникативной культуры дошкольников может улучшить понимание регуляторных процессов задействованных в момент коммуникации дошкольников. В частности, позволит определить, оказывает ли теория сознания влияние на уровень сформированности отдельных критериев в структуре поведенческого компонента коммуникативной культуры. Решение данной задачи способствует расширению представлений о путях социальной адаптации детей дошкольного возраста, испытывающих трудности в общении.

Обзор литературы. Теория сознания. Как уже отмечалось выше, предпосылки к появлению и объяснению теории сознания существовали уже давно.

На данный момент существуют исследования, охватывающие широкий возрастной диапазон, включая типично и атипично развивающиеся группы детей [6]. Особый интерес исследователей направлен на изучение предпосылок к формированию теории сознания у детей дошкольного возраста [7].

Можно отметить противоречивость исследователей в отношении к исследованию предпосылок теории сознания у детей раннего возраста. К. Бартч и Г. Веллман отметили возраст 3 лет, как возраст, до которого дети не справляются с тестом на ложные убеждения. Это задание связано со способностью ребёнка к рекурсивному мышлению. («Я думаю, что ты думаешь, что...» или более сложная рекурсия 2-го порядка – «Я думаю, что ты думаешь, что он/она думает, что...»). Г. Веллман подчёркивает, что наиболее важным в понимании теории сознания у детей является понимание общих психических состояний, а описание неверного мнения – только один из компонентов ТоМ [8].

Однако более новые исследования позволили установить, что уже 7-месячные младенцы способны оценивать ложные убеждения Других. Таким образом, это происходит ещё до того момента как ребёнок научился говорить. Более того, младенцы используют аналогичные механизмы, что и у детей старшего возраста и у взрослых [9].

В ходе взросления теория сознания переходит на более качественный уровень. Уже в старшем дошкольном возрасте ребёнок понимает, что в зависимости от перспективы взгляда на какой-либо предмет он может выглядеть по-разному (тест Ж. Пиаже), име-

ют более совершенные представления об эмоциях, намерениях и убеждениях, которые испытывают другие люди, происходит новый виток в способности к прогнозированию поступков. Одним из важных аспектов в структуре теории сознания А. Б. Холмогорова и О. В. Рычкова считают самосознание. Они утверждают, что способность к самонаблюдению является необходимым для развития способности понимания психических состояний других людей [10].

Исследования, посвящённые изучению теории сознания в дошкольном возрасте, в основном связаны со сравнением развития этого феномена у нормотипичных и атипичных детей. Например, исследователи указывают на сложности в решении тестов ТоМ у детей с расстройством аутистического спектра, и в то же время не установлено ухудшение теории сознания у детей с синдромом Дауна [11]. Отечественные исследования посвящены связи теории сознания и регуляторных функций, а также особенностям развития ТоМ в процессе онтогенеза [12].

Коммуникативная культура. В современной науке не существует единого подхода к определению понятия «коммуникативная культура». Анализируя обилие определений разных авторов, можно сделать вывод о сложности, многоаспектности и многоуровневости данного явления.

Рассматривая коммуникативную культуру как компонент коммуникативной компетентности, О. С. Ушакова и Е. А. Смирнова ориентируют её содержание на нормы общения, коммуникативное поведение, представления о языковых традициях и культуре своей страны [13].

Актуальность и глобальность данного явления в современном мире подчёркивает И. М. Дзялошинский и включает в содержание структуры коммуникативной культуры такие компоненты, как культуру общения, речевую культуру, информационную, цифровую, сетевую и медиакультуру¹.

Когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты в структуре коммуникативной культуры выделяют А. С. Сказко, С. Р. Агирбов, Г. В. Костина. Учёные также подчёркивают важнейшую функцию коммуникативной культуры – интегративную. Она проявляется в возможности интеграции в социуме индивидов, облада-

¹ Дзялошинский И. М. Коммуникация и коммуникативная культура: учеб. пособие. – М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. – 606 с.

ющих разнообразными характеристиками, поведенческими установками, индивидуальными особенностями, при этом сохраняя возможность для самовыражения каждого [14].

Таким образом, коммуникативная культура личности – это часть общей культуры, которая подразумевает соблюдение коммуникативных норм, правил, традиций, сложившихся в конкретной общности людей. Она оказывает существенное влияние на коммуникативное поведение и влечёт за собой успешность или неудачу взаимодействия с другими людьми с целью решения коммуникативных задач.

Связь коммуникативной культуры и теории сознания. Современные исследования в области теории сознания включают данный феномен в структуру многих аспектов развития детей дошкольного возраста. В исследованиях А. Ю. Улановой и Е. А. Сергиенко указывается на взаимосвязь социально-когнитивных способностей и информационного аспекта коммуникативного поведения дошкольников. В своём исследовании они обнаружили взаимосвязь между теорией сознания и выбором собеседника в соответствии с коммуникативной ситуацией [2].

Учёные отмечают, что культура оказывает существенное влияние на процесс понимания личностью психического многообразия окружающей действительности. Предполагается, что под влиянием культурных особенностей, способ ведения разговора может оказать влияние на формирование теории сознания [1].

А. Ю. Уланова в своём исследовании отмечает сопряжённость развития теории сознания и понимания юмора у детей от 4 до 6 лет. Было установлено, что высокий уровень развития теории сознания позволял детям представлять несоответствие в комичной ситуации как шутку, а не ошибочность действия её главного героя [15].

В статье А. Ю. Рачугиной (Улановой) раскрываются также особенности коммуникативных возможностей дошкольников от 4 до 6 лет с учётом их способности понимать и распознавать законы физического и ментального, подчёркиваются особенности возрастной динамики в развитии этого процесса [16].

Отношения между коммуникативной компетентностью и теорией разума изучала Ida Kurcz в своём исследовании. Она установила, что способность к изучению новых язы-

ков не коррелируется с коммуникативными способностями. Другими словами, освоение универсальной грамматики, неподкреплённое развитой теорией сознания, не означает обладание коммуникативной компетентностью [17].

Становление теории сознания в процессе онтогенеза изучали Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. В контексте нашего исследования наибольший интерес у нас вызвало обоснование уровневого развития теории сознания, что позволяет нам подобрать наиболее эффективный диагностический материал для оценки этого явления [18].

Представленные исследования демонстрируют нам широкие возможности для исследования других процессов коммуникации в среде дошкольников, в том числе исследование поведенческого компонента коммуникативной культуры и его возможной взаимосвязи с развитием теории разума у детей дошкольного возраста.

Методология и методы исследования.

Участниками были 25 типично развивающихся детей 5–6 лет. Необходимыми критериями также выступали отсутствие задержки речевого и психического развития, зрение и состояние слуха в пределах нормы или скорректировано до нормы.

Диагностика компонентов сознания производилась, согласно методике *The theory of mind Storybooks* [19]. Тестирование предполагает шесть ситуаций, оснащённых изображением и контрольными вопросами. Тестирование охватывает широкий спектр компонентов теории сознания: распознавание эмоций, способность различать физические и ментальные процессы, понимание принципа «видение ведёт к знанию», прогнозирование поведения и эмоций Другого в зависимости от его желаний, прогнозирование поведения и эмоций в зависимости от убеждений.

Тест 1 предлагает ситуацию, в которой необходимо выбрать изображение мимики, наиболее подходящее для проявления конкретной эмоции. Например, сообщается ситуация: «мальчик победил, сыграв в игру». Необходимо выполнить три задания: 1. Подобрать изображение лица, отображающее наиболее подходящую для этой ситуации мимику. 2. Сообщить какая именно это эмоция (радость, испуг, гнев, грусть, удивление) 3. Ответить, почему мальчик чувствует себя счастливым. Максимальное количество баллов за этот тест – 14.

Тест 2 оценивается в 24 балла и определяет способность различать физические и ментальные процессы. Ребёнок в процессе выполнения задания сравнивает двух персонажей, один из которых обладает реальным опытом (кормит уток вместе с мамой), а другой – воображаемым (делает вид, что кормит уток). Примеры вопросов: кто из мальчиков действительно видит хлеб перед собой? Может ли мама мальчика покормить уток? Кто может/не может сохранить хлеб на завтра? (данный вопрос связан с восприятием будущего).

Подкатегорией данного теста является задание на определение способности различать реальное и воображаемое. Например, можно спросить, существуют ли жёлтые бананы? Существуют ли танцующие бананы? (максимальное количество баллов – 8).

Субтестом является задание на распознавание явления, которое вполне реально, но его нельзя ощутить тактильно или как-либо воздействовать на него. Примером ситуации может быть запах дыма, который почувствовал мальчик. Вопросы, сопряженные с ситуацией, могут звучать как: «Может ли мальчик почувствовать запах руками?», «Способна ли мама почувствовать этот запах?», «Можно ли сохранить этот запах в коробку, чтобы понюхать его завтра?» (12 баллов).

Тест 3 оценивает понимание убеждений. Ребёнку задают вопросы о связи между тем, видит или не видит персонаж какой-либо процесс и знанием или незнанием реальной ситуации. Примером может быть ситуация в которой мальчик и девочка находятся в одной комнате с коробкой. Но только девочка заглянула внутрь. Задаются вопросы о том, кто из детей знает, что находится внутри? И с чем связано знание/незнание персонажа о содержимом коробки? (3 балла).

Тест 4 связан со способностью ребёнка осознавать желания других и таким образом предсказывать эмоции или поступки. Контрольными вопросами является выбор эмоции согласно ситуации, обозначение эмоции, установление причины выработки такой эмоции у персонажа (17 баллов).

Тест 5 исследует способность ребёнка приписывать ложные убеждения другим. Пример: бабушка и дедушка подарили Сэму новые ролики, он положил их в ящик для игрушек. Пока его не было, пришла его сестра Лиза и переложив ролики из ящика в коробку. Вопросы: «Где Сэм будет искать свои ро-

лики?», «Почему Сэм ищет их там?», «Где они находятся на самом деле?». Если на первый вопрос ребёнок отвечает предшествующее местоположение, то можно считать, что он обладает способностью присваивать Сэму ложные убеждения. Два последующих вопроса являются контрольными и разъясняют ситуацию о понимании ребёнком реального местоположения роликов (34 балла).

Оценка поведенческого компонента коммуникативной культуры производилась при помощи методики Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Изучение организаторских умений детей в совместной деятельности»¹, а также методика Г. Р. Хузеевой «Горошина» на оценку способности конструктивно сотрудничать².

При оценке организаторских умений высокому уровню сформированности признака соответствовала способность ребёнка предлагать цель общей деятельности, планировать её содержание, адекватность при оценке вклада каждого участника, стремление самостоятельно решать конфликты в общении со сверстниками. Среднему уровню соответствовало поведение ребёнка, при котором он не всегда успешно планирует содержание деятельности, нарушена адекватность оценки вклада других участников, необходимость помощи взрослого при решении конфликтов. Низкому уровню соответствовало поведение дошкольника, при котором наблюдалась неспособность ставить цели деятельности, отсутствие стремления планировать такую деятельность, неадекватность в оценке и её выражении относительно вклада в работу партнера.

Диагностическая методика Г. Р. Хузеевой направлена одновременно на определение степени чувствительности ребёнка к воздействиям сверстника, а также на выявление уровня согласованности действий детей при решении общей задачи.

Высокий уровень сформированности данных признаков характеризуется высокой степенью ориентации на действия, эмоции, чувства и переживания партнера, дошкольник стремится к слаженности действий для получения наилучшего результата. Относительно согласованности действий ребёнок

¹ Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

² Хузеева Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности: психолого-педагогическая служба сопровождения ребёнка. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 78 с.

демонстрирует способность к совместному выполнению задачи и достигает её цели.

Средний уровень сформированности умения конструктивного сотрудничества демонстрирует дошкольник, который стремится выполнить задание, но из-за несогласованности действий не способен выполнить поставленные задачи в полном объёме. Ребёнок ориентирован только на чёткое выполнение инструкций партнером, но не даёт оценок и не высказывает мнение.

Низкий уровень сформированности умения конструктивного сотрудничества ха-

рактеризуется отсутствием ориентации на партнера, эмоциональных реакций на его действия, несогласованностью действий. Ребёнок акцентирует внимание только на подаче инструкций, не учитывая ход выполнения задания, либо не следует инструкциям со стороны партнера.

Результаты исследования. В ходе испытаний было отмечено, что тестовые задания на теорию сознания обладают разным уровнем сложности и располагаются от более лёгкого к более трудному. Результаты оказались следующими (табл. 1):

Таблица 1

Результаты исследования теории сознания у детей старшего дошкольного возраста

| | <i>Среднее значение</i> | <i>Стандартное отклонение</i> | <i>Максимальный балл</i> |
|--|-------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Распознавание эмоций | 9,6 | 3,7 | 14 |
| Различение физического и ментального опыта | 15 | 7,5 | 24 |
| Субтест 1 | 6,6 | 1,4 | 8 |
| Субтест 2 | 8,1 | 4,5 | 12 |
| Понимание убеждений | 1,6 | 1 | 3 |
| Осознания желаний Другого | 10,7 | 6,8 | 17 |
| Ложные убеждения | 6,7 | 11,7 | 34 |

При выполнении теста на распознавание эмоций дошкольники, как правило, безошибочно определяли эмоции на картинке. Для некоторых детей представляло сложность формулирование ответа на вопрос о причине настроения мальчика.

Основной сложностью при выполнении теста на различение физического и ментального стало восприятие ребёнком будущего. Дошкольники могут ответить неправильно на вопрос о перспективе развития ситуации с учётом известности исходных данных. Также некоторые дети ответили ошибочно на вопрос о том, «можно ли положить запах в коробку и понюхать его завтра?». Мы делаем вывод, что некоторые дети испытывают сложность с осознанием того, что запах, как единица реального, тем не менее, не обладает тактильными свойствами.

При оценке понимания истинности убеждений мы обратили внимание на то, что дети в большинстве случаев осознают принцип «видение приводит к знанию». Дошкольники хорошо понимают, что персонаж может однозначно иметь представления об объекте только в том случае, если он увидел его. Ошибки при выполнении задания связаны с неправильным пониманием ребёнком за-

дания. Например, ребёнок может ответить: «Мальчик подсмотрел, что лежит в коробке, поэтому и знает!».

Тест на оценку осознания желаний Другого продемонстрировал нам, что большинство детей хорошо определяют эмоции персонажа в зависимости от контекста ситуации, могут указать на соответствующую картинку с изображением эмоционального состояния, способны объяснить причины настроения персонажа с учётом той информации, которая известна из задания. Однако в некоторых случаях, дошкольники ошибались при установлении связи между эмоциональным состоянием персонажа и его причиной, что может указывать на некоторые трудности развития компонента теории сознания. Например, ребёнок может сообщить, что мальчик на картинке радостный, потому что он кормил птиц, в то время как на ситуационной картинке и в сообщении экспериментатора не было информации об этом. Отметим, что истинной причиной радости в истории было купленное мамой персонажа мороженого.

Отметим, что мы наблюдали особую сложность при выполнении детьми тестового задания на понимание ложных убеждений второго порядка. То есть, способность ре-

бёнка учитывать точку зрения Другого, а также то, что Другой 1 может иметь ошибочные представления о представлениях Другого 2. Это означает, что на вопрос о том «Где Сэм будет искать свои ролики?» дети отвечают, что он будет искать их в коробке, не учитывая при этом ошибочность представлений Сэма относительно местоположения предмета.

Отметим, Т. А. Медведовская указывала в своём исследовании теории сознания в рамках возрастной группы от 5,6 до 8 лет, что способность к выполнению тестов на ложные убеждения второго порядка улучшалась с возрастом [20].

Рассмотрим результаты диагностики поведенческого компонента коммуникативной культуры (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования поведенческого компонента коммуникативной культуры старших дошкольников

| Способность к сотрудничеству и организации (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) | | |
|--|-----------------|----------------|
| высокий уровень | средний уровень | низкий уровень |
| 36 % | 36 % | 28 % |
| Степень чувствительности ребёнка к воздействиям сверстника (Г. Р. Хузеева) | | |
| высокий уровень | средний уровень | низкий уровень |
| 44 % | 32 % | 24 % |
| Согласованность действий при решении общей задачи (Г. Р. Хузеева) | | |
| высокий уровень | средний уровень | низкий уровень |
| 32 % | 36 % | 32 % |

Рассмотрим, как связаны между собой результаты выполнения детьми заданий на теорию сознания и способность к сотрудничеству и организации. Для решения поставленной задачи была выработана следующая последовательность действий. Учитывая то, что способность к сотрудничеству и организации содержит атрибутивные признаки (высокий, средний, низкий уровень), необходимо присвоить каждому значению ранговый показатель.

Затем определим средние величины ряду вариант «х» (способность к сотрудничеству и организации) и ряду вариант «у» (теория сознания) по формулам $M_x = \Sigma x/n$ и $M_y = \Sigma y/n$, где n – число парных вариантов. В нашем случае:

$$M_x = 1,92,$$

$$M_y = 12,9.$$

Далее нам необходимо определить отклонение каждой варианты от величины вычисленной средней в ряду «х» и «у».

$$d_x = x - M_x,$$

$$d_y = y - M_y.$$

Находим произведение отклонений и суммируем их. Отклонения необходимо возвести в квадрат и суммировать их значения по соответствующим рядам.

Извлекаем квадратный корень из произведения Σd_x^2 и Σd_y^2

$$\begin{aligned} \sqrt{\Sigma d_x^2 \cdot \Sigma d_y^2} &= \sqrt{15,84 \cdot 1297,85} = \\ &= \sqrt{20557,94} = 143,38. \end{aligned}$$

Рассчитаем коэффициент корреляции

$$r_{xy} = \frac{(\Sigma d_x^2 \cdot \Sigma d_y^2)}{\sqrt{(\Sigma d_x^2 \cdot \Sigma d_y^2)}} = \frac{121,84}{143,38} = 0,84.$$

Оценив достоверность коэффициента корреляции по таблице Л. С. Каминского, мы пришли к выводу, что существует прямая связь (99 %) между развитием теории сознания и способностью к сотрудничеству и организации у старших дошкольников в экспериментальной группе.

Аналогичным образом попытаемся установить связь между степенью чувствительности ребёнка к воздействиям сверстника, а также согласованностью действий детей при решении общей задачи и теорией сознания.

Для выявления связи теории сознания со степенью чувствительности коэффициент рассчитаем так

$$r_{xy} = \frac{\Sigma(d_x \cdot d_y)}{\sqrt{(\Sigma d_x^2 \cdot \Sigma d_y^2)}} = \frac{93,36}{196,26} = 0,47.$$

Уровень вероятности p составляет 98 %, таким образом, связь между теорией сознания и степенью чувствительности ребёнка к воздействиям сверстника установлена.

Проверим наличие корреляции между теорией сознания и способностью согласовывать действия при решении общей задачи

$$r_{xy} = \frac{\sum(d_x \cdot d_y)}{\sqrt{(\sum d_x^2 \cdot \sum d_y^2)}} = \frac{104,6}{203,7} = 0,51.$$

Уровень вероятности p составляет 98 %, таким образом, связь между теорией сознания и способностью согласовывать действия при решении общей задачи установлена.

Обсуждение результатов исследования. В рамках нашего исследования были изучены различные подходы к изучению теории сознания, а также проанализированы определения понятия «коммуникативная культура дошкольника».

В результате проведённого нами статистического анализа была выявлена связь между развитием теории сознания и уровнем сформированности критериев поведенческого компонента коммуникативной культуры дошкольников.

В частности, была установлена связь между развитием теории сознания у старших дошкольников и способности к сотрудничеству и организации, степени чувствительности ребёнка к воздействиям сверстника, согласованностью действий дошкольника с партнером при решении общей задачи.

Данные результаты согласуются с некоторыми проведенными ранее отечественными и зарубежными исследованиями [1; 21–23]. Эти исследования также изучали взаимосвязь развития компонентов теории сознания и отдельных сторон коммуникации.

В исследованиях Е. А. Сергиенко отмечалась связь теории сознания и различных видов агрессии, в том числе буллинга [1]. Наше исследование позволило установить связь компонентов теории сознания с такими проявлениями коммуникативного поведения как способность устанавливать сотрудничество, организаторские умения, способность согласовывать свои действия с другими.

В других исследованиях отмечается, что эффективность коммуникации во многом зависит от понимания ребёнком возможности различия точек зрения с собеседником (перспектива взгляда), а также осознание дошкольников того, что восприятие такой перспективы существенно облегчает коммуникацию. В то же время качество коммуникации во многом обусловлено умением оценивать информацию и корректировать своё высказывание так, чтобы оно было верно расце-

нено с позиции слушателя без существенной потери смысла [21–23].

Настоящее исследование ориентировано в большей мере на конкретные проявления коммуникативного поведения дошкольников в группе сверстников. Было отмечено, что дети, хорошо справившиеся с тестами на диагностику компонентов теории сознания, лучше решают задачу прогнозирования поведения сверстников, а вместе с тем более качественно согласовывают свои действия с другими, слаженно работают в различных видах деятельности, могут предложить такую цель общей деятельности, которая наиболее соотносится с желаниями и намерениями других.

Отметим, что согласно полученным данным, наибольшую сложность при выполнении заданий у дошкольников вызвал тест на понимание ложных убеждений второго порядка. Ориентируясь на исследования учёных, исследовавших этот вопрос, мы отметили, что схожие результаты были продемонстрированы в результате предшествующих исследований [20; 24].

Мы можем предположить, что подобные неудачи детей могут произойти из-за отсутствия близости этих ситуаций жизненному опыту. Также, выполняя задания и проводя внутреннее рассуждение о ложных убеждениях второго порядка, дети транслируют ложную стратегию рассуждений первого порядка на правильную стратегию рассуждений второго порядка.

В рамках нашего исследования мы изучили связь теории сознания только с одним компонентом коммуникативной культуры – поведенческим. Остаётся открытым вопрос о том, существует ли достоверная связь между другими её компонентами (компетенциарным, эмоционально-ценностным, рефлексивным) и теорией сознания. Необходимо дополнительно исследовать теорию сознания как возможный когнитивный механизм становления коммуникативной культуры старших дошкольников.

Заключение. Предположив, что теория сознания имеет связь с уровнем сформированности поведенческого компонента коммуникативной культуры, мы получили экспериментальные аргументы в пользу данной гипотезы.

Теперь мы можем утверждать, что поведенческий компонент во многом зависит от способности старшего дошкольника понимать намерения и желания других. Осно-

вываясь на теории сознания, ребёнок может спрогнозировать поведение другого человека и выбрать стратегию, которая ориентировала бы его на выбор тех коммуникативных действий, которые позволят решить коммуникативную задачу наиболее эффективно.

Отметим, что дети, которые показали высокую способность в решении тестовых заданий на теорию сознания, продемонстрировали лучшее понимание собеседника на уровне

распределения ролей в коммуникативной ситуации, чаще согласуют свои поступки с действиями партнера по общению, способны регулировать не только собственное поведение, но и поведение других во время решения общей задачи.

Дальнейшую перспективу исследования мы видим в изучении взаимосвязи остальных компонентов коммуникативной культуры и теории сознания.

Список литературы

1. Сергиенко Е. А., Уланова А. Ю., Лебедева Е. И. Модель психического: Структура и динамика. М.: Ин-т психологии РАН, 2020. 503 с.
2. Уланова А. Ю., Сергиенко Е. А. Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 1. С. 60–72.
3. Premack D., Woodruff G. Does a chimpanzee have a theory of mind? // The Behavioral and Brain Sciences. 1978. № 4. P. 515–526.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 528 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
6. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 4. С. 54–66.
7. Flavell J. H. Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect // Merrill-Palmer Quarterly. 2004. No. 50. P. 274–290. DOI: 10.1353/mpq.2004.0018.
8. Wellman H. M., Bartsch K. Young children's reasoning about beliefs // Cognition. 1988. No. 30. P. 239–277.
9. Hyde D., Simon C. E., Ting F., Nikolaeva J. Functional organization of the temporal-parietal junction for Theory of mind in preverbal infants: A near-infrared spectroscopy study // Journal of Neuroscience. 2018. No. 38. P. 4264–4274.
10. Холмогорова А. Б., Рычкова О. В. Нарушения социального познания. Новая парадигма в исследованиях центрального психологического дефицита при шизофрении. М.: Неолит, 2016. 316 с.
11. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. 415 с.
12. Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Веракса А. Н., Якупова В. А. Связь теории сознания и регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2018. № 3. С. 293–311.
13. Смирнова Е. А., Ушакова О. С. Формирование коммуникативной компетентности студентов как условие их профессиональной деятельности // Коммуникология. 2014. № 4. С. 109–122.
14. Сказко А. С., Агирбов С. А., Костина Г. В. Теоретические аспекты исследования коммуникативной культуры // Kant. 2019. № 2. С. 275–279.
15. Уланова А. Ю. Роль модели психического в становлении понимания юмора детьми 4–6 лет // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2019. Т. 9, Вып. 4. С. 390–400.
16. Рачугина А. Ю. Коммуникативные возможности детей на разных уровнях развития модели психического // Психологические исследования. 2009. Вып. 4. С. 162–174.
17. Kurcz I. Communicative competence and theory of mind. Psychology of Language and Communication. 2004. Vol. 8, no. 2. P. 5–18.
18. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. 415 с.
19. Blijd-Hoogewys, E. M. A., Van Geert, P. L. C., Serra, M., Minderaa, R. B. (under revision). Measuring Theory of Mind in Children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2008. No. 38. P. 1907–1930.
20. Медведовская Т. А. Способность детей с нарушениями развития понимать ментальные состояния // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 40. С. 59–74.
21. Miller C. A. Developmental relationships between language and theory of mind // American journal of speech-language pathology. 2006. No. 15. P. 142–154.
22. Resches M., Pérez-Pereira M. Referential communication abilities and Theory of Mind development in preschool children // Journal of Child Language. 2007. No. 34. P. 21–52.
23. Buijsen M., Hendriks A., Ketelaars M., Verhoeven L. Assessment of Theory of Mind in children with communication disorders: Role of presentation mode // Research in developmental disabilities. 2011. No. 32. P. 1038–1045.

24. Arslan B., Verbrugge R., Taatgen N., Hollebrandse B. Teaching Children to Attribute Second-order False Belief: A Training Study (Extended Abstract). Текст: электронный // Proceedings of the Second Workshop Reasoning About Other Minds. 2014. Vol. 1208. URL: https://www.researchgate.net/publication/264470266_Teaching_Children_to_Attribute_Second-order_False_Belief_A_Training_Study_Extended_Abstract (дата обращения: 02.02.2023).

Информация об авторе

Халимдарова Гюзелия Ринатовна, аспирант; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (432071, Россия, г. Ульяновск, пл. Ленина, 4/5); salahova-gyuzel@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5643-8859>.

Для цитирования

Халимдарова Г. Р. Изучение коммуникативной культуры старших дошкольников с позиции теории сознания // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 106–116. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-106-116.

Статья поступила в редакцию 15.01.2023; одобрена после рецензирования 25.02.2023; принята к публикации 27.02.2023.

References

1. Sergienko, E. A., Ulanova, A. Yu., Lebedeva, E. I. Model of the mental: Structure and dynamics. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2020. (In Rus.)
2. Ulanova, A. Yu., Sergienko, E. A. Informational success of communication at different stages of development of the mental model. Experimental psychology, vol. 8, no. 1, pp. 60–72, 2015. (In Rus.)
3. Premack, D., Woodruff G. Does a chimpanzee have a theory of mind? The Behavioral and Brain Sciences, no. 4, pp. 515–526, 1978. (In Engl.)
4. Piazhе, Zh. Speech and thinking of the child. M: Pedagogy-Press Publ., 1999. (In Rus.)
5. Rubinshteyn, S. L. Fundamentals of general psychology SPb: Piter Publ., 2000. (In Rus.)
6. Sergienko, E. A., Lebedeva, E. I. Understanding of deception by children of preschool age in the norm and in autism. Psychological journal, vol. 24, no. 4, pp. 54–66, 2003. (In Rus.)
7. Flavell, J. H. Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. Merrill-Palmer Quarterly. no. 50, pp. 274–290, 2004. DOI: 10.1353/mpq.2004.0018. (In Engl.)
8. Wellman, H. M. Bartsch K. Young children's reasoning about beliefs. Cognition, no. 30, pp. 239–277, 1988. (In Engl.)
9. Hyde D., Simon C. E., Ting F., Nikolaeva J. Functional organization of the temporal–parietal junction for Theory of mind in preverbal infants: A near-infrared spectroscopy study. Journal of Neuroscience, no. 38, pp. 4264–4274, 2018. (In Engl.)
10. Kholmogorova, A. B., Rychkova, O. V. Violations of social cognition. A new paradigm in research on central psychological deficits in schizophrenia, Neolit Publ, 2016. (In Rus.)
11. Sergienko, E. A., Lebedeva, E. I., Prusakova, O. A. The model of the mental as the basis for the formation of understanding of oneself and the other in the ontogenesis of a person. M: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2009. (In Rus.)
12. Almazova, O. V., Bukhalenkova, D. A., Veraksa, A. N., Yakupova, V. A. Communication between the theory of consciousness and regulatory functions in senior preschool age, Bulletin of St. Petersburg University. Psychology and pedagogy, no. 3, pp. 293–311, 2018. (In Rus.)
13. Smirnova, E. A., Ushakova, O. S. Formation of students' communicative competence as a condition of their professional activity, Communicology, no. 4. pp. 109–122, 2014. (In Rus.)
14. Skazko, A. S., Agirbov, S. A., Kostina, G. V. Theoretical aspects of the study of communicative culture. Kant, no. 2. pp. 275–279, 2019. (In Rus.)
15. Ulanova, A. Yu. The role of the mental model in the development of understanding of humor by children 4–6 years old. Bulletin of St. Petersburg University. Psychology, vol. 9, pp. 390–400, 2019. (In Rus.)
16. Rachugina, A. Yu. Communicative capabilities of children at different levels of development of the mental model, psychological research, iss. 4, pp. 162–174, 2009. (In Rus.)
17. Kurcz, I. Communicative competence and theory of mind. Psychology of Language and Communication, no. 2, pp. 5–18, 2004. (In Engl.)
18. Sergienko, E. A., Lebedeva E. I., Prusakova O. A. The model of the mental as the basis for the formation of understanding of oneself and the other in the ontogenesis of a person, Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2009. (In Rus.)

19. Blijd-Hoogewys, E. M. A., Van Geert, P. L. C., Serra, M., Minderaa, R. B. (under revision). Measuring Theory of Mind in Children. Psychometric Properties of the ToM Storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, no. 38, pp. 1907–1930, 2008. (In Engl.)
20. Medvedovskaya, T. A. The ability of children with developmental disorders to understand mental states, *Bulletin of RGPU named after A. I. Herzen*, no. 40, pp. 59–74, 2007. (In Rus.)
21. Miller, Carol A. Developmental relationships between language and theory of mind. *American journal of speech-language pathology*, no. 15, pp. 142–154, 2006. (In Engl.)
22. Resches, M., Pérez-Pereira M. Referential communication abilities and Theory of Mind development in preschool children. *Journal of Child Language*. no. 34, pp. 21–52, 2007. (In Engl.)
23. Buijsen, M., Hendriks, A., Ketelaars, M., Verhoeven L. Assessment of Theory of Mind in children with communication disorders: Role of presentation mode. *Research in developmental disabilities*, no. 32, pp. 1038–1045, 2011. (In Engl.)
24. Arslan, B., Verbrugge, R., Taatgen, N., Hollebrandse, B. Teaching Children to Attribute Second-order False Belief: A Training Study (Extended Abstract), 2014. (In Engl.)

Information about author

Khalimdarova Guzelia R., postgraduate; Ulyanovsk State Pedagogical University (4/5 Lenin Square, Ulyanovsk, 432071, Russia); salahova-gyuzel@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5643-8859>.

For citation

Khalimdarova G. R. Studying the Communicative Culture of Senior Preschoolers from the Position of the Theory of Mind // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 106–116. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-106-116.

***Received: January 15 2022; approved after reviewing February 25 2023;
accepted for publication February 27 2023.***

Научная статья

УДК 372.32

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-117-126

Кейс развивающих игр в дистанционном сопровождении взаимодействия родителя с ребёнком раннего возраста

Римма Иршатовна Яфизова

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия*

jafizova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>

Статья отражает результаты исследования, связанного с изучением специфики использования интернет-пространства родителями для развития детей раннего возраста и проектирования кейса развивающих игр в контексте дистанционного сопровождения родителя. Современная ситуация воспитания и развития ребёнка раннего возраста в семье такова, что родитель в большинстве случаев обращается к интернет-ресурсам, чтобы сориентироваться в подходах, тактике, приемах решения, возникающих проблем. Результативность решения задач развития детей раннего возраста в семье зависит и от качества материалов, которыми пользуются родители. Целью исследования стала разработка теоретически обоснованного подхода создания педагогами кейса развивающих игр в интернет-пространстве для использования родителями в развитии детей раннего возраста. В статье представлен анализ отечественных и зарубежных исследований, позволяющий разнопланово изучить специфику запросов современных родителей относительно развития детей от рождения до трёх лет; готовность педагога к организации дистанционного сопровождения семей с маленькими детьми. Обосновано применение разнообразных форм дистанционного сопровождения современной семьи. Методика эмпирической части исследования включает: блок опросных методов; наблюдение, определяющее позицию родителей во взаимодействии «педагог-ребёнок-родитель»; SWOT-анализ контента для развития детей раннего возраста в интернет-пространстве; определение профиля готовности педагогов к дистанционному сопровождению родителей. В статье отражены результаты качественного и количественного анализа исследования, которые позволили выявить противоречия декларируемых и реально демонстрируемых позиций родителей во взаимодействии с детьми; изучить ожидания родителей и требования, которые они предъявляют к интернет-ресурсам в развитии детей; определить дефициты педагогов в процессе организации дистанционного сопровождения родителей. Большинство педагогов нуждается в методическом сопровождении относительно выбора, разработки и внедрения современных ресурсов в интернет-пространстве. В результате представлена структура виртуального кейса для родителей, спроектированы этапы разработки кейса развивающих игр для использования в развитии детей раннего возраста в интернет-пространстве.

Ключевые слова: кейс развивающих игр, дистанционное сопровождение, взаимодействие родителя с ребёнком раннего возраста, развитие детей до трех лет, раннее развитие, развивающий интернет-ресурс

Original article

The Case of Educational Games in Remote Support of the Interaction of a Parent with a Young Child

Rimma I. Yafizova

*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia
jafizova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>*

The article reflects the results of a study related to the study of the specifics of the use of the Internet space by parents for the development of young children and the design of a case of educational games in the context of remote parent support. The current situation in the upbringing and development of a child of infancy and early age in the family is such that in most cases the parent turns to Internet resources in order to navigate the approaches, tactics, methods of solving emerging problems. The effectiveness of solving the problems of the young children development in the family also depends on the quality of the materials used by parents. The aim of the study is to develop a theoretically substantiated approach for the creation

© Яфизова Р. И., 2023

by teachers of a case of educational games in the Internet space for use by parents in the development of young children. The article presents an analysis of domestic and foreign studies, which allows a diverse study of the specifics of the requests of modern parents regarding the development of children from birth to three years; the readiness of the teacher to organize remote support for families with young children. The use of various forms of remote support of a modern family is substantiated. The methodology of the empirical part of the study includes: a block of survey methods; observation that determines the position of parents in the interaction "teacher-child-parent"; SWOT analysis of content for the development of young children; determining the profile of teachers' readiness for remote support of parents of young children in the Internet space. The article reflects the results of a qualitative and quantitative analysis of the study, which made it possible to identify contradictions between the declared and actually demonstrated positions of parents in interaction with children; to study the expectations of parents and the requirements that they place on Internet resources in the development of children; determine the deficits of teachers in the process of organizing remote support for parents. Most teachers need methodological support regarding the selection, development and implementation of modern resources in the Internet space. As a result, the structure of a virtual case for parents is presented, the stages of development of a case of educational games are designed for use in the development of young children in the Internet space.

Keywords: case of educational games, remote support, interaction of a parent with a young child, development of children under three years of age, early development, developing internet resource

Введение. Ранний возраст – уникальный период жизни ребёнка, базисная основа его последующего развития. Важность и ценность этого периода подчёркивается не только учёными (Л. С. Выготский¹, В. Г. Каменская², Е. И. Николаева³, Е. О. Смирнова⁴ и др.), но и первыми лицами государства.

Президент Российской Федерации В. В. Путин в 2018 г. обратил особое внимание на проблему развития детей раннего возраста, в том числе их пребывания в дошкольных образовательных учреждениях, соответствующий перечень поручений опубликован на сайте Кремля⁵. Аналитическим центром, в рамках задач по повышению доступности дошкольного образования для детей раннего возраста, совместно со Всемирным банком было проведено экспертное совещание «Совершенствование системы раннего детства в России – особенности, проблемы и перспективы»⁶. Целью стала разработка об-

щей стратегии и рекомендаций по развитию дошкольного образования, в том числе развитию системы поддержки раннего детства. Рекомендован системный подход, позволяющий направлять усилия не только на строительство образовательных организаций и создание благоприятной среды, но и на совместную работу с детьми и родителями.

В соответствии с решением государственных задач в образовании: строятся новые детские сады, имеющие профиль раннего развития, открываются адаптационные группы для малышей, создаются обучающие курсы и программы повышения квалификации для педагогов групп раннего развития.

Известно, что самую важную роль в развитии ребёнка раннего возраста играет «значимый взрослый», чаще всего это мать или отец. Новообразования, формирующиеся в результате взаимодействия взрослого с ребёнком, обеспечивают полноценность его развития на последующих этапах жизни.

Понятие позитивной социализации, которая обеспечивается условиями мягкой адаптации ребёнка к социуму, прежде всего благодаря агентам первичной социализации, а именно родителям и членам семьи, ввели Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, А. Г. Гогоберидзе, А. Н. Веракса, А. В. Мудрик [1; 2].

Современные родители осознанно подходят к процессу развития своих детей и термин «раннее развитие» становится не просто популярным, а ориентиром в воспитании детей с первых дней жизни [3; 4]. Рынок образовательных услуг интенсивно реагирует на данный запрос. На период 2017–2019 гг. пришёл максимальный рост частных дет-

(дата обращения: 02.02.2023). – Текст: электронный.

¹ Выготский Л. С. Детская психология: собр. соч.: в 6 т. – Т. 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 462 с.

² Каменская В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учеб. пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – 287 с.

³ Николаева Е. Психофизиология: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2019. – 704 с.

⁴ Диагностика психического развития детей от рождения до трёх лет: методическое пособие для практических психологов / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. – 2-е изд. испр. и доп. – СПб.: Детство-пресс, 2005. – 129 с.

⁵ О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.: Указ Президента РФ: [от 7 мая 2018 г. № 204 (с изм. и доп.)]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 02.02.2023). – Текст: электронный.

⁶ Экспертное совещание. – URL: <https://www.infran.ru/23-03-2018-экспертное-совещание-совершенств>

ских развивающих центров, студий и клубов раннего развития, основная аудитория которых – дети в возрасте от 6 месяцев до 5 лет¹.

Сегодня в стране более трёх тысяч детских частных клубов и мини-садов, специализирующихся на раннем развитии детей. Их количество продолжает расти, удовлетворяя запросы родителей. Анализ поисковой системы в интернете позволил выявить восемь миллионов сайтов по запросу «раннее развитие», которые связаны с центрами раннего развития, содержащие советы родителям по методикам раннего развития.

Однако многие родители, поддавшись влиянию рекламы, рекомендациям в интернет-ресурсах и возможности быстро увидеть результат от определённой деятельности, часто не разводят понятия «раннее развитие» и «раннее обучение», что влечёт за собой последствия, так как с точки зрения психофизиологической специфики развития детей до трёх лет, они не готовы к интенсивному и раннему процессу обучению [4; 5].

Сегодня педагогами широко используются нетрадиционные формы взаимодействия с родителями, например: просветительские подкасты, записанные педагогами для родителей; гайды, чек-листы, вебинары, видеоролики с мастер-классами и т. д. Большинство из которых связаны с интернет-пространством и становятся дистанционными, на что и ориентировано современное родительство, считая его удобным, мобильным, доступным, более информативным [6; 7].

Дополнительным стимулом ориентации на дистанционное сопровождение стала пандемия 2020–2022 гг., которая неожиданно явилась новой социальной реальностью и также вошла в жизнь родителей детей младшего и раннего возраста. Аналитика публикаций и консультаций, которые создаются специалистами для родителей, показывает, что практически все материалы ориентируют родителя на личное взаимодействие с ребёнком, исключая «самообразование» ребёнка до трёх лет с планшетом в руках [8–10].

¹ Поливанова К. Н. Анализ и обработка данных опроса о потребностях родителей в дополнительных знаниях и компетенциях по вопросам воспитания детей по Государственному контракту: «Лот №1 Создание комплексной общественно государственной системы профессиональной помощи родителям в воспитании детей». – URL: <https://ioe.hse.ru/data/2016/09/07/1120050196/Отчет,%20содержащий%20анализ%20и%20обработку%20данных%20опроса.pdf> (дата обращения: 02.02.2023). – Текст: электронный.

Проектирование педагогами кейсов развивающих игр в интернет-пространстве, которые используются родителями для развития детей раннего возраста, становится ещё одной нетрадиционной формой дистанционного сопровождения семьи [11; 12].

Обзор литературы. Раннее детство период быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических и познавательных процессов². Исследования отечественных учёных Н. М. Аксариной, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, М. И. Лисиной, Л. Ф. Обуховой, Э. Б. Эльконина и др., доказывают, что предметная деятельность, является ведущей у ребёнка раннего возраста при непосредственном участии в ней значимого взрослого [13–15].

Теория развивающего взаимодействия (Н. Ф. Радионова) и концепция «педагогика поддержки» (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова, С. Ф. Юсфин) определяют основные характеристики развивающего взаимодействия [16, с. 13, 25], в том числе и с детьми раннего возраста [3, с. 16].

В подходах разработанных М. Монтессори, Б. П. Никитиным, Ю. М. Хохряковой и др. развивающая игра является эффективным средством для формирования в раннем детстве самостоятельности, познавательного интереса и умения оценивать вместе со взрослым результаты своих действий³.

Согласно современным исследованиям Л. Н. Грызловой, О. В. Юговой, Hasan, Sabah и Al Onizat, родители детей раннего возраста проявляют высокий уровень заинтересованности в развитии ребёнка с самого рождения [15; 17].

За последнее время одним из самых популярных по поиску источника информации среди родителей стало интернет-пространство. Масштабное исследование по всем регионам России позволило сделать заключение, что более 70 % матерей зарегистрированы на различных сайтах, форумах, чат-обществах, где взаимодействуют родители. Более того, доказано, что чем ребёнок младше по возрасту, тем большая доля матерей подписаны на какие-либо ресурсы в интернете, социальных сетях для родителей (среди матерей детей до двух лет 87 % подписаны

² Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2005. – 170 с.

³ Хохрякова Ю. М. Педагогика раннего возраста: учебник для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 308 с.

на такие форумы или сообщества, среди матерей подростков – их менее 40 %)¹.

Современные исследования позволяют выделить среди методов организации, которые используются в процессе дистанционного повышения уровня родительской компетентности: чат-занятия, веб-занятия, телеконференции, ТВ-технологии, сетевые технологии, кейс-технологии, основанные на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебно-методических материалов и их рассылке для самостоятельного изучения родителями при организации постоянного взаимодействия со специалистами и другими родителями дистанционным способом [6, с. 17].

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили психолого-педагогические концепции Б. Г. Ананьева², Л. С. Выготского³, О. С. Газмана, Н. Ф. Радионовой⁴, Е. О. Смирновой⁵ и др.

Цель исследования состояла в разработке теоретически обоснованного подхода к проектированию кейса развивающих игр в дистанционном сопровождении взаимодействия родителя с ребёнком раннего возраста.

Задачи исследования:

- осуществить анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования;
- выявить специфику использования родителями развивающих игр с детьми раннего возраста, в том числе в интернет-пространстве;

- изучить позицию родителей как субъектов развивающего взаимодействия в триаде «педагог-ребёнок-родитель»;

- проанализировать интернет-пространство с позиции развивающих контентов для детей раннего возраста;

- определить готовность педагогов к дистанционному сопровождению родителей детей раннего возраста;

- разработать для педагогов алгоритм проектирования и внедрения кейса развивающих игр для использования родителями детей раннего возраста в условиях интернет-пространства.

Эмпирический этап исследования включал применение следующих методов:

- блок многофакторных опросных методов для родителей и педагогов;

- двухэтапное наблюдение, определяющее позицию родителей во взаимодействии «педагог-ребёнок-родитель»;

- SWOT-анализ контента для развития детей раннего возраста в интернет-пространстве;

- профиль готовности педагогов к дистанционному сопровождению родителей детей раннего возраста в интернет-пространстве;

- кейс-моделирование в процессе применения современных образовательных технологий.

Результаты исследования и их обсуждение. Первую группу результатов исследования это – выявленная специфика представлений родителей детей раннего возраста о развивающих играх и их использовании; перечень требований, которые они предъявляют к интернет-ресурсам в развитии детей; позиции, занимаемые матерями в ситуации организованного педагогом развивающего взаимодействия с ребёнком.

Большинство родителей (более 50 % от общего количества респондентов) относятся к характерологической группе, условно названной «Теоретики». Они имеют представления о развивающих играх, но применить их, использовать во взаимодействии с ребёнком не могут.

Группу «Практики» (28 % респондентов), составили родители, которые хорошо ориентируются, как использовать игры в домашних условиях и демонстрировали понимание в выборе развивающих игр, исходя из возраста ребёнка и развивающего эффекта.

¹ Поливанова К. Н. Анализ и обработка данных опроса о потребностях родителей в дополнительных знаниях и компетенциях по вопросам воспитания детей по Государственному контракту: «Лот №1 Создание комплексной общественно государственной системы профессиональной помощи родителям в воспитании детей». – URL: <https://ioe.hse.ru/data/2016/09/07/1120050196/Отчет,%20содержащий%20анализ%20и%20обработку%20данных%20опроса.pdf> (дата обращения: 02.02.2023). – Текст: электронный.

² Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. псих. труды / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 431 с.

³ Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1996. – 303 с.

⁴ Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: технология и творчество: учеб. пособие. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 84 с.

⁵ Детская психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / сост. О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 366 с.

В третью характерологическую группу «Профи» (14 %) вошли родители, демонстрирующие максимальную ориентированность в развивающих играх и их использовании в домашних условиях; они способны оценить развивающий потенциал пособия и качественно его использовать во взаимодействии с ребёнком.

Таким образом, было выявлено, что большинство родителей имеют некоторые представления о существовании развивающих пособий, игр для детей раннего возраста, но в реальной практике грамотно применить их затрудняются. Наибольшей сложностью является оценка уровня развития ребёнка и самостоятельный подбор родителем игры (пособия), соответствующих возрасту и очевидному дефициту в развитии. Трудностью становится и вариативное использование пособия или развивающей игры, в зависимости от того, что необходимо развивать у малыша.

Также в исследовании был выявлен формат использования родителями интернет-пространства в развитии детей раннего возраста.

Данные представлены на основе многофакторного опроса, проведённого среди более 380 родителей, воспитывающих детей раннего возраста. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что страницы в социальных сетях и собственный опыт, – являются наиболее популярным вариантом у 53 % родителей, как источники для поиска информации о развивающих играх, возможностях их использования во взаимодействии с ребёнком до трёх лет.

Однако тот факт, что интернет-пространство не ограничивается только страницами в социальных сетях, а включают:

- сайты по запросу в интернете (выбор 37 % респондентов этого источника);
- профильные сайты (выбирают 32 %);
- советы и рекомендации блогеров (11 %);
- стримы и подкасты (3 %).

Это позволяет говорить об интернет-пространстве как о наиболее популярном источнике поиска информации о развитии ребёнка от самого рождения.

Научно-практической литературой, как источником для поиска информации, рекомендациями о развивающих играх, пользуются 21 % респондентов, а популярной психолого-педагогической литературой всего 5 % родителей.

Интересным результатом стала дифференциация содержания запросов, удовлетворяющих родителей детей раннего возраста в интернет-пространстве по теме развивающих игр:

- 43 % родителей хотели бы получить в результате поиска в интернете список рекомендованных развивающих игр для покупки в магазине;

- 26 % респондентов ориентированы на сайты организаций дополнительного образования, которые специализируются на развитии детей раннего возраста;

- 18 % участников отмечают, что хотели бы получить советы по созданию и использованию развивающих игр в домашних условиях.

Меньший процент респондентов (10 и 3 %) хотели бы, чтобы при актуализированном запросе интернет-ресурс предлагал ролики и мультфильмы, а также игры для скачивания на электронный носитель для использования малышом.

Данный факт, говорит о том, что родитель нацелен получить конкретные рекомендации к покупке или «выйти» на источник, который может предложить профессиональную помощь в развитии ребёнка раннего возраста.

В исследовании были определены требования, которые предъявляет современный родитель к интернет-источнику как контенту, развивающему ребёнка раннего возраста:

- наличие информации об особенностях возраста с рекомендациями и возможностью обратной связи (58 % респондентов);

- соответствующее авторство, контент должен быть создан педагогом или специалистом в области раннего развития детей (45 % опрошенных);

- наполнение контента одновременно современными и традиционными развивающими играми (31 % родителей);

- развивающее содержание должно строиться на развивающих играх (21 % участников исследования).

Также было выявлено очевидное противоречие: с одной стороны, родители (47 %) отмечают, что игры на электронных носителях самые популярные у их малышей в использовании дома в качестве развивающих; с другой, скачивание игр в электронном формате для использования детьми раннего возраста непопулярно и не удовлетворяет при запросе большинство родителей.

Противоречие свидетельствует о стремлении родителей минимизировать использование интернет-ресурсов, несмотря на интерес детей к цифровой среде.

Таким образом, в результате анкетирования и опросов был выявлен формат использования родителями интернет-пространства в развитии детей раннего возраста. Большинство из них относится к активным пользователям интернета: сайты, подкасты, видеоресурсы, социальные сети и другое. Современным родителям удобен данный способ поиска информации, именно ему отдаётся предпочтение среди многих других источников по поиску развивающих игр.

Результатом включенного наблюдения за 62-мя парами «мать-ребёнок» в режиме организованного взаимодействия, стало изучение позиции родителей как субъектов, непосредственно участвующих в развивающих занятиях с ребёнком и педагогом. Возраст детей-участников от 1,6 до 2,6 лет.

В процессе наблюдения было выявлено, что 37 % матерей занимают позицию стороннего наблюдателя, «участника по требованию» в ходе взаимодействия (когда матери не включаются в процесс взаимодействия, а если включаются, то по инициативе ребёнка или педагога на короткое время). Во время взаимодействия педагога и ребёнка эти матери заняты своими делами/мыслями и могут дать эмоциональную реакцию тогда, когда к ней обращаются за помощью или похвалой.

Позицию «активного участника» занимают только 31 % матерей, которые становятся полноценными субъектами развивающего взаимодействия в триаде «педагог-ребёнок-родитель» самостоятельно. Поддерживают малышей в играх и упражнениях, при этом позволяя самостоятельно действовать. Матери дают положительную эмоциональную реакцию ребёнку, создают для него ситуацию успеха и сотрудничают с ним. Интересуются у педагога ориентирами в развитии ребёнка.

Позицию «амбивалентного эмоционального включения» демонстрируют 19 % матерей, проявляя бурную эмоциональную реакцию по отношению к малышу при запросе ребёнка (большую часть времени взаимодействия стараются выполнить задания педагога за ребёнка, возбужденно и демонстративно играют вместо малыша).

Позицию отстранённости, при которой родитель вообще не участвует в развиваю-

щем взаимодействии, занимается своими делами и не даёт эмоциональной реакции ребёнку, – показывают 13 % матерей.

Однако выявлено и противоречие, (которое зафиксировано в ряде других исследований) между тем, что родителями позиционируется в опросах, анкетах, беседах и в ситуациях реального взаимодействия [16, с. 18]. В ходе взаимодействия большинство родителей демонстрируют позицию «безынициативного наблюдателя». Данное противоречие свидетельствует о том, что родитель понимает важность и необходимость роли субъекта в развивающей игре ребёнка в теории, но испытывает затруднение в реализации этой роли в реальной практике.

Вторая группа результатов исследования отражает полученные данные SWOT-анализа контентов для развития детей раннего возраста в интернет-пространстве. Проанализированные интернет-ресурсы (более 200) были условно разделены на три группы: «ресурсы-плюс», «ресурсы-ноль», «ресурсы-минус».

К условной группе «ресурс-минус» по запросу развивающих игр (контент не помогает родителям в поиске развивающего содержания, игр; не представлены ориентиры про особенности детей раннего возраста) можно отнести 43 % ресурсов в интернете. Оформление визуально с избытком рекламы. Развивающие игры представлены списком без пояснений, могут не соответствовать возрасту. Ресурсы-минус не соответствуют ожиданиям и требованиям родителей. Например, к данной группе относятся контенты, представляющие онлайн-платформу электронных развивающих игр для самостоятельного использования детьми раннего возраста.

«Ресурсы-ноль» (29 %) могут направить родителей на дальнейший поиск развивающих игр, но не оказывают существенной помощи. В них ограниченная информация про особенности возраста, а сами развивающие игры с формальными пояснениями. Ресурс оформлен визуально приятно, но с избытком рекламы/картинок и текста, не даёт конкретных рекомендаций для родителей; частично соответствует их требованиям.

«Ресурс-плюс» (28 %) полностью соответствует ожиданиям и требованиям родителей и может оказать помощь в поиске развивающих игр для детей раннего возраста; в них представлена качественная информация про особенности возраста, даются чёткие рекомендации по использованию/покупке

развивающих игр, есть ссылки на актуальные исследования и литературу. Игры разнообразны по содержанию и соответствуют возрастным особенностям. Ресурс приятно оформлен, удобен в использовании.

Таких ресурсов, которые действительно могут помочь родителям детей раннего возраста и соответствуют их требованиям, меньше всего. В ходе анализа интернет-пространства также была выявлена закономерность, – «ресурс-плюс» необходимо искать дальше, чем первые странички/сайты/блоги в выбранной интернет-платформе (они располагаются в середине, не занимая первых позиций в поисковой строке).

Таким образом, ресурсы, которые предлагает интернет-пространство при запросе развивающих игр для детей раннего возраста, практически не соответствуют ожиданиям родителей.

Третья группа результатов показывает выявленные способы поддержки интереса к развивающему взаимодействию родителей с детьми, используемые педагогами в дистанционном сопровождении.

43 % педагогов выбирают для поддержки интереса родителя к развивающему взаимодействию с ребёнком – «взаимодействие в чате межличностного общения». Данный факт может говорить о том, что педагоги нацелены на информирование в интернет-пространстве.

Важно отметить, что 33 % опрошенных педагогов не включают данное направление в работу с родителями в планирование и взаимодействуют в основном по запросу родителей.

Минимальный процент педагогов (5 %) составляют рекомендации в интернет-пространстве.

Также выявлено, что 76 % педагогов в формате дистанционного сопровождения могут рассказывать об успехах и трудностях ребёнка, но оставить без ответа вопросы, заданные родителем.

Только 24 % педагогов заинтересовано отвечают на вопросы родителей, рассказывают про успехи и трудности ребёнка в ходе развивающего взаимодействия; подбирают удобный вид взаимодействия с родителями по волнующему их вопросу.

Четвёртая группа результатов свидетельствует о готовности педагогов к просветительской работе с родителями детей раннего возраста в формате разработки кейсов

развивающих игр для использования родителями детей раннего возраста в интернет-пространстве.

Большинство педагогов испытывает трудности в вопросах просветительской работы с родителями (70 % опрошиваемых), из них 30 % затрудняются в вопросах планирования, 30 % – в выборе актуальных для родителей тем и лишь 10 % педагогов задумываются об удобных для них форматах взаимодействия.

Самым удобным форматом просветительской деятельности для педагогов является родительские собрания (70 % опрошиваемых) и лишь 10 % педагогов рассматривают контент-посты в группах социальных сетей комфортным для себя форматом. Важно отметить, что запись подкастов не выбрал ни один педагог.

Наиболее важными темами в сопровождении родителей детей раннего возраста педагоги считают темы:

- связанные с эмоциональным благополучием ребёнка (70 % опрошиваемых);
- на втором месте вопросы по взаимодействию ребёнка с родителями и родственниками (50 %);
- вопросы о здоровье и потребностях детей (по 20 % опрошенных).

При этом родители чаще всего запрашивают от педагогов консультации по теме развития и игры (80 % опрошенных), а вопросы общения с ребёнком лишь 30 %.

В результате был сделан вывод, что большинству педагогов необходимо методическое сопровождение в вопросах выбора актуальных форм взаимодействия с родителями; разработки кейса развивающих игр, аспектам его внедрения в интернет-пространство и специфике дистанционного сопровождения родителей.

Исходя из этого, были спроектированы этапы разработки кейса развивающих игр для использования родителями детей раннего возраста в интернет-пространстве:

1 этап. Обеспечение теоретической осведомленности о специфике организации развивающей игры для детей раннего возраста с опорой на особенности возраста.

2 этап. Изучение запросов родителей детей раннего возраста в вопросах организации развивающего взаимодействия и использования ресурсов для поиска развивающих игр.

3 этап. Определение закономерностей и особенностей интернет-пространства для

успешного использования родителями детей раннего возраста.

Кейс – учебно-методический материал, который позволяет решить поставленные задачи [6; 11]. Данный кейс представляет собой виртуальную папку, включающую в себя:

- краткий информативно-обучающий материал, адаптированный для родителей (написанный понятным им языком) по узкой теме, связанной с конкретным аспектом развития ребёнка;

- диагностический скрининг для обследования ребёнка родителями в конкретном направлении;

- рекомендации по необходимым предметам и игрушкам для проведения развивающих игр;

- комплекс развивающих игр для ребёнка с вариантами усложнения и рекомендациями по их использованию;

- перечень ожидаемые результатов ребёнка и рекомендации для дальнейшего развития;

- ссылки на полезные ресурсы в сети интернет.

Заключение. Современный родитель ребёнка раннего возраста крайне отличается от остальных категорий родителей: повышенной тревожностью за развитие ребёнка и то, в каких условиях это развитие происходит; требовательностью к себе и окружающим его ребёнка людям; занятостью; испытывает затруднения в отборе информации по проблемам развития ребёнка, при этом желаю-

щий для своего ребёнка самого наилучшего. Всё это говорит о необходимости развития родительской компетентности при помощи педагогов с использованием современных технологий и методик, применения дистанционных форм, интерактивных площадок, интернет-ресурсов.

Проектирование, разработка и внедрение в интернет-пространство кейсов развивающих игр помогут устранить сразу ряд проблем:

- со стороны ребёнка – развитие в интересной для него форме предметно-игрового взаимодействия, радость от содержательного общения с родителями;

- со стороны родителя – развитие ребёнка, повышение его уровня знаний о своём ребёнке (формирование родительской компетентности), ощущение удовлетворённости от проделанной работы (продуктивного общения с ребёнком) и как следствие её результат, доверие к педагогу (воспитателю);

- со стороны педагога (воспитателя) – получение новых компетенций в разработке кейса развивающих игр; продуктивный формат взаимодействия с родителями воспитанников, развитие детей в необходимых направлениях (без прямого включения в процесс).

Перспективы данного исследования связаны с разработкой технологии внутрифирменного модульного обучения педагогов ДОО, обеспечивающей развитие профессиональных компетенций в реализации дистанционного сопровождения семей воспитанников.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Детство ради детства: между адаптацией и социализацией // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов ежегодной междунар. науч.-практ. конф. 2012. № 1. С. 1–4.
2. Барсукова О. В., Гавриш Е. Н., Пикина Е. В. Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей. Текст: электронный // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. № 1. URL: <https://moluch.ru> (дата обращения: 13.03.2023).
3. Чернова М. А. Психологическое сопровождение развития ребёнка на этапе раннего детства // Вестник университета. 2014. № 12. С. 318–320.
4. Sampaio F., Häggström J., Ssegonja R., Eurenus E., Ivarsson, A., Pulkki-Brännström A. M., Feldman I. Evaluation of a universal early intervention for parents and children from birth to age five // European Journal of Public Health. 2022. No. 32. P. 511–512. DOI: 10.1093/eurpub/ckac131.247.
5. Mykhailyshyn H., Budnyk O. Features of Social and Educational Support of Young Parents and their Children // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 2018. No. 5. P. 107–113. DOI: 10.15330/jpnu.5.1.
6. Новикова Г. П., Лазарева М. В. Проблемы внедрения инновационных образовательных технологий в педагогический процесс дошкольных образовательных организаций в условиях вариативности образования // Гуманитарные исследования Центральной России. 2019. № 3. С. 66–72.
7. Лазарева М., Федина Н., Звезда Л. Лучшие практики (модели) раннего развития детей в Российской Федерации // Дошкольное воспитание. 2020. № 2. С. 81–86.
8. Яфизова Р. И. Поддержка успешности ребёнка раннего возраста в самостоятельной деятельности в условиях ДОО // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2020. № 8. С. 74–87.

9. Likhar A., Baghel P., Patil M. Early Childhood Development and Social Determinants // *Cureus*. 2022. No. 14. P. 1–6. DOI: 10.7759/cureus.29500.
10. Gadsden V. L., Ford M., Breiner H. Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0–8. 2016. DOI: 10.17226/21868.
11. Гладких И. В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2005. № 16. С. 37–49.
12. Коваленко Т. В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2015. № 4. С. 102–113.
13. Браткова М. Формирование предметный действий у детей раннего возраста // *Дошкольное воспитание*. 2020. № 7. С. 77–85.
14. Белова Е. С. Игровая деятельность как средство развития речи детей раннего возраста // *Современное дошкольное образование*. 2015. № 6. С. 32–42.
15. Hasan S., Al Onizat S. Educational Research and Reviews The effectiveness of an educational program in enhancing parents' level of knowledge about normal growth indicators in the development of children and determining the indicators which delay development in children from birth to three years old // *Early Childhood Education Research & Review*. 2019. No. 14. P. 300–308. DOI: 10.5897/ERR2019.3719.
16. Яфизова Р. И. Развивающий потенциал педагогического взаимодействия с детьми третьего года жизни в условиях современного ДОУ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. СПб., 2007. 178 с.
17. Грызлова Л. Н., Югова О. В. Полифункциональная помощь семье ребёнка раннего возраста в условиях консультационного центра // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 77-2. С. 131–133.
18. Детско-родительское взаимодействие и развитие ребёнка раннего возраста / под ред. Л. В. Токкарской: монография. Екатеринбург: Урал. фед. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2019. 206 с.

Информация об авторе

Яфизова Римма Иршатовна, кандидат педагогических наук, доцент; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (196084, Россия, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48); jafizova@ramble.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>.

Для цитирования

Яфизова Р. И. Кейс развивающих игр в дистанционном сопровождении взаимодействия родителя с ребёнком раннего возраста // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2023. Т. 18, № 2. С. 117–126. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-117-126.

Статья поступила в редакцию 23.02.2023; одобрена после рецензирования 27.03.2023; принята к публикации 28.03.2023.

References

1. Asmolov, A. G. Childhood for the sake of childhood: between adaptation and socialization. Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference «Education and Education of Young Children», no. 1, pp. 1–4, 2012. (In Rus.)
2. Barsukova, O. V., Gavrish, E. N., Pikina, E. V. Providing psychological and pedagogical support for the family and increasing the competence of parents. *Issues of preschool pedagogy*, no. 1, 2017. Web.10.02.2023. URL: <https://moluch.ru>. (In Rus.)
3. Chernova, M. A. Psychological support for the development of a child at the stage of early childhood. *Bulletin of the State University of Management*, no. 12, pp. 318–320, 2014. (In Rus.)
4. Sampaio, Filipa & Häggström, Jenny & Ssegonja, Richard & Eurenus, Eva & Ivarsson, Anneli & Pulkki-Brännström, A. M. & Feldman, Inna. Evaluation of a universal early intervention for parents and children from birth to age five. *European Journal of Public Health*, no. 32, pp. 511–512, 2022. DOI: 10.1093/eurpub/ckac131.247. (In Engl.)
5. Mykhailyshyn, Halyna & Budnyk, Olena. Features of Social and Educational Support of Young Parents and their Children. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, no. 5, pp. 107–113, 2018. DOI: 10.15330/jpnu.5.1. (In Engl.)
6. Novikova, G. P., Lazareva M. V. Problems of implementation of innovative educational technologies in the pedagogical process of preschool educational organizations in the context of the variability of education. *Humanitarian research in Central Russia*, no. 3, pp. 66–72, 2019. (In Rus.)

7. Lazareva, M., Fedina, N., Zvezda, L et al. Best practices (models) of early childhood development in the Russian Federation. *Preschool education*, no. 2, pp. 81–86, 2020. (In Rus.)
8. Yafizova, R. I. Support for the success of an early age child in independent activities in a preschool environment. *Management of a preschool educational institution*, no. 8, pp. 74–87, 2020. (In Rus.)
9. Likhari, Akanksha, Baghel, Prerna, Patil, Manoj. Early Childhood Development and Social Determinants. *Cureus*, no. 14, pp. 1–6, 2022. DOI: 10.7759/cureus.29500. (In Engl.)
10. Gadsden, V. L., Ford, M., Breiner, H. *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0–8*. 2016. DOI: 10.17226/21868. (In Engl.)
11. Gladkikh, I. V. Guidelines for the development of training cases. *Bulletin of St. Petersburg University*, no. 16, pp. 37–49, 2005. (In Rus.)
12. Kovalenko, T. V. Parental competence as a factor in the modern content of education. *Modern studies of social problems (electronic scientific journal)*, no. 4, pp. 102–113, 2015. (In Rus.)
13. Bratkova, M. Formation of objective actions in young children. *Preschool Education*, no. 7, pp. 77–85, 2020. (In Rus.)
14. Belova, E. S. Game activity as a means of developing the speech of young children. *Modern preschool education*, no. 6, pp. 32–42, 2015. (In Rus.)
15. Hasan, S., Al Onizat, S. Educational Research and Reviews The effectiveness of an educational program in enhancing parents' level of knowledge about normal growth indicators in the development of children and determining the indicators which delay development in children from birth to three years old. *Early Childhood Education Research & Review*, no. 14, pp. 300–308, 2019. DOI: 10.5897/ERR2019.3719. (In Engl.)
16. Yafizova, R. I. The developing potential of pedagogical interaction with children of the third year of life in the conditions of a modern preschool educational institution. *Cand. sci. diss. SPb.*, 2007. (In Rus.)
17. Gryzlova, L. N., Yugova, O. V. Polyfunctional assistance to the family of an early age child in a consulting center. *Problems of modern pedagogical education*, no. 77–2, pp. 131–133, 2022. (In Rus.)
18. Child-parent interaction and development of a young child. Ed. L. V. Tokarskaya. *Yekaterinburg*, 2019. (In Rus.)

Information about the author

Yafizova Rimma I., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen (Embankment of the river Moika, 48, St. Petersburg, Russia, 191186); jafizova@ramble.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>.

For citation

Yafizova R. I. The Case of Educational Games in Remote Support of the Interaction of a Parent with a Young Child // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 117–126. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-117-126.

**Received: February 23 2022; approved after reviewing March 27 2023;
accepted for publication March 28 2023.**

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 372. 881.111.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-127-134

«Виртуальное путешествие» в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического направления

Ирина Владимировна Баева

*Псковский государственный университет; г. Псков, Россия
ba_evairina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3279-2319>*

Вопрос организации виртуальных путешествий на занятиях по иностранному языку в вузе вызывает значительный интерес у российских и зарубежных авторов. Сегодня в условиях цифровизации образовательной среды виртуальные туры приобрели несомненную актуальность. Примером тому служит растущее количество изданных научных статей и пособий по организации дистанционного путешествия на занятиях по английскому языку. Цель исследования – анализ виртуального путешествия как технологии развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Основными методами являются изучение и реферирование научной литературы, анализ продуктов деятельности обучающихся, анкетирование и педагогический эксперимент. Доказательством гипотезы об эффективном развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического направления языкового профиля в условиях виртуального путешествия являются результаты студенческой деятельности, которые были получены во время проведения экспериментальных цифровых туров. Практическая значимость выражается в использовании студентами площадок виртуальных путешествий для самосовершенствования с позиции обучающихся и в профессиональном развитии как учителей. Инновационность заключается в применении авторской педагогической технологии «устный цифровой портфолио» и сохранении в разделе «Мои виртуальные путешествия» языкового продукта в форме видео-рассказа о своем визите. Для реализации принципов наглядности и коммуникативной направленности был разработан адаптивно-интегративный подход, способствующий цифровой адаптации и интеграции знаний из различных областей, так как виртуальное путешествие невозможно без культурных, исторических, географических или литературных сведений. Перспективы исследования связаны с совершенствованием виртуальных туров и разработкой новых форм обучения иностранным языкам в контексте развития отдельных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: виртуальное путешествие, иноязычная коммуникативная компетенция, устный цифровой портфолио, цифровая образовательная среда, высшее педагогическое образование, практический курс основного иностранного языка

Original article

**The Virtual Travel
in Foreign Language Communicative Competence Developing
of Pedagogical Direction Students**

Irina V. Baeva

Pskov State University, Pskov, Russia

ba_evairina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3279-2319>

The issue of organizing virtual trips in foreign language classes at the university and other educational organizations arouses considerable interest among Russian and foreign authors. Undoubted relevance of virtual tours was acquired in today's conditions of digitalization of the educational environment. The growing number of published scientific articles and manuals on the organization of distance travelling in English classes is the best example. The purpose of the study is to concretize methodically virtual travel as a technology in the development of student's foreign language communicative competence. The main methods are scientific literature studying and referencing, products of students' activities analysis, questionnaires and pedagogical experiment. The hypothesis proof is about effective foreign language communicative competence development pedagogical direction and language profile students in the conditions of virtual travel showed the results of student activity that were obtained during the experimental digital tours. The practical significance is expressed in the use of virtual travel platforms by students for self-improvement from the position of students and in professional future teachers' development. Innovation lies in the application of the author's pedagogical technology "verbal digital portfolio" and the saving the language product in the form of a video story about a visit in the section "My virtual travels". Adaptive-and-integrative approach has been developed to implement the principles of visibility and communicative orientation that promotes digital adaptation and integration of knowledge from various fields, as virtual travel is impossible without cultural, historical, geographical or literary information. The prospects of the research are laid in virtual tours improvement and new forms of teaching foreign languages development, as well as individual competencies of students.

Keywords: virtual journey, foreign language communicative competence, verbal digital portfolio, digital educational environment, higher pedagogical education, practical course of the main foreign language

Введение. Коммуникация в рамках дисциплины «Практический курс основного иностранного языка» в режиме онлайн требует наличия определенных условий, таких как: специальное оборудование, сеть Интернет, наличие установленных программ видеосвязи и умений удаленной работы. Современные преподаватели и студенты должны овладеть мастерством использования новых образовательных технологий для успешной деятельности на занятиях, как в дистанционном, так и традиционном форматах. Сегодня методический глоссарий насчитывает немалое количество инноваций в области формирования и развития различных компетенций, в том числе коммуникативной. Одной из таких инновационных технологий является виртуальное путешествие.

Дистанционное посещение обучающимися различных мест позволяет знакомить их с культурой и достопримечательностями стран изучаемого языка. Актуальным является необходимость знаний о социальной сфере, традициях и истории. На занятиях по страноведению на это отводится целая дисциплина, а в рамках практического курса иностранного языка такие занятия приоб-

ретают несколько иной характер. Новизна данной технологии заключается в изменении направленности деятельности обучающихся с ориентацией на коммуникативно-профессиональную практику речи. Для студентов будущих учителей английского языка целью изучения иностранного языка, в нашем случае английского, является овладение навыками коммуникативной компетенции и понимание не только общеобразовательного потенциала виртуального путешествия, но и умение выстраивать и воспроизводить самостоятельный обучающий речевой продукт [1, с. 1099]. Цель нашего исследования конкретизировать методическую организацию формы обучения иностранному языку в условиях виртуальной экскурсии с целью развития иноязычной коммуникативной деятельности студентов языковых педагогических направлений. Проблемность в выстраивании целостного занятия с включением дистанционных технологий является ключевым моментом в развитии образовательного процесса в целом. Междисциплинарность таких занятий привносит существенный вклад в развитие творческих мыслительных способностей обучающихся, что и составляет существен-

ную теоретическую и практическую значимость данной работы. Разнообразие экскурсий представленных на сегодня в цифровой среде позволяет преподавателю выстроить цикл определённых путешествий в различные природные и культурные пространства такие как: Британский музей и Национальная галерея в Лондоне, Стоунхендж в графстве Уилтшир, Метрополитен-музей в Нью-Йорке, Музей истории искусств в Вене, Национальный музей Новой Зеландии в Веллингтоне, Музей Ван Гога в Амстердаме, Эйфелева башня в Париже, Государственная Третьяковская галерея в Москве и Государственный Эрмитаж в Санкт-Петербурге. Виртуальное присутствие позволяет смоделировать коммуникативное поведение студента [2, с. 3240]. Например, монологическое описание картины или диалог-дискуссия в музее, выражение эмоционального отношения к увиденной достопримечательности продуцируются именно за счёт создания существующего в данный момент пространства. Мы полагаем, что эффектом вторичной реальности является осознание дистанционного присутствия в существующем, но отдалённом от места нахождения пространстве, а результатом иноязычной коммуникативной деятельности является языковой продукт, произведённый в процессе визуализации. Также мы считаем, что повествование о Британском музее с виртуальной экскурсией по нему, создаст большую мотивацию к иноязычной речевой деятельности, нежели простое прочтение текста.

Методология и методы исследования.

Вопросом развития навыков иноязычной коммуникации через виртуальные экскурсии и мотивацией к овладению различными школьными предметами занимались разные авторы. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения была рассмотрена Е. В. Александровой и отмечена в качестве специфического учебно-воспитательного занятия, перенесенного в соответствии с образовательной или воспитательной целью на выставку, мероприятие, в музей, или парк [3, с. 22]. Основные структурные модели виртуальных экскурсий с целью развития навыков профессионального самоопределения учащихся анализирует К. Е. Грибанова. Автор приводит примеры открытых и закрытых форм виртуальных экскурсий с целью поиска самими студентами необходимой информации [4, с. 14]. Проведение виртуальных экскурсий способствует формированию грамот-

ной речи на иностранном языке, развитию коммуникативной компетенции, а также личностных качеств, таких как доброжелательность, внимательность, любознательность и толерантность, утверждает в своей статье А. В. Деревянкина [5, с. 36]. Мы так же, как и автор, считаем, что наряду с общим изучением иностранного языка виртуальная экскурсия помогает ознакомиться с основными профессиональными понятиями и процессами, только не в туристическом производстве, а в обучении иностранному языку.

Логичным становится вопрос о структуре занятия по практическому курсу иностранного языка с использованием цифровой технологии виртуальная экскурсия. В отличие от традиционной формы обучения, где имитируется искусственная среда общения, в виртуальном туре создаётся реальный коммуникативный климат, так как дистанционное посещение экскурсии является реальной ситуацией. Результатом должен явиться самостоятельный коммуникативный продукт, способствующий развитию навыков общения [6, с. 269].

Цифровой туризм в высшем иноязычном образовании изучался также с целью мотивации в обучении студентов. Как считают западные исследователи Шафер и Резник, обучающиеся должны чувствовать повышенный интерес к рассматриваемой теме при погружении в среду наряду с заданиями, которые обеспечивают подлинное взаимодействие и обратную связь. В своей работе, посвящённой «плотной аутентичности», авторы подчёркивают, что новые виды медиа, такие как виртуальные экскурсии, имеют возможность трансформировать классную комнату, но только если они созданы по-настоящему аутентичным образом [7, с. 198]. Овладеть иностранным языком в искусственной среде достаточно трудно, поэтому создание условно-реальных ситуаций с помощью компьютерных технологий можно уверенно использовать в развитии разговорных навыков [8, с. 415]. Сегодня человек, разбирающийся в цифровых технологиях, постоянно развивающийся выбирает быстрые и удобные способы изучения языков. Цифровой туризм, технологии и условия виртуализации ситуаций общения – перспективное направление на разных уровнях образования. Цифровизация стала неотъемлемой частью учебного процесса и наша задача найти правильный подход к ней [9, с. 85].

Индивидуальность виртуальной экскурсии подразумевает использование определенного методического подхода, который бы мог адаптировать обучающихся к новой форме работы при одновременной интеграции знаний. Ранее нами был введён в методический обиход термин адаптивно-интегративный подход. Это новое авторское понятие мы также используем для системной взаимосвязи внутри процесса овладения иноязычной коммуникативной компетенцией [10, с. 209]. Дело в том, что для новой технологии с целью высокой эффективности её использования, необходима цифровая адаптация и интеграция знаний из разных областей, таких как информатика, иностранный язык, география, история, литература и т. д. Проблемность, заложенная в характере овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в условиях цифровизации образовательной среды ставит перед преподавателями и студентами новые адаптационные задачи. Их выполнение зависит от правильности используемых образовательных технологий, поиска оптимальных подходов к проведению цифровых занятий и соответствующего отбора содержания обучения.

Результаты исследования и их об- суждение. В ходе исследования мы провели опрос студентов и преподавателей относительно того, как они оценивают потенциал виртуальной экскурсии и понимают ли её как двусторонний ресурс общего культурного развития и языкового совершенствования учеников и саморазвития учителя. В опросе участвовали 61 студент – это 5 учебных студенческих групп и 20 преподавателей. Основными достоинствами были отмечены необычный формат урока, доступность большинства объектов для виртуального посещения, как в классе, так и дома, активное использование принципа наглядности, возможность выражения эмоций и формирование межпредметных знаний. Недостатками выделили большой объём учительской подготовки к каждой экскурсии и перебои работы сети Интернет. Также мы спросили, как много виртуальных экскурсий посетили испытуемые до начала эксперимента, считали ли они это интересным и полезным времяпровождением для личного досуга. Задумывались ли о важности такой технологии в наше время. Оказалось, что виртуальный тур по Лондону прошли 20 чел., а по музеям мира всего – 11. До нашего опроса многие просто не знали

о существовании специальных сайтов для визуальных туров. В начале эксперимента мы предложили 10 студентам пройти тур по Лондону и задать вопросы: «Как найти дорогу к театру/цирку/галерее?», «Где находится парк/площадь/монумент?», «Могу ли я делать фото или видео здесь?» и т. д. В конце экскурсии мы получили ответы, что нахождение, пусть и виртуальное в конкретном месте, гораздо реалистичнее, чем создавать диалог в воображаемой ситуации.

Далее было проведено занятие в интерактивной форме. Данный вид работы хорошо укладывается в тематику страноведческих разделов в учебнике и способствует знакомству, а также закреплению ранее изученного материала.

«Обзорная экскурсия-интерактив»

1. Педагог раскрывает краткое содержание экскурсии, называет цели, задачи, ход работы и что необходимо сделать в конце экскурсии. Студенты получают инструкцию по прохождению экскурсии и задают вопросы.

2. Начало экскурсии (виртуальное знакомство). На этапе знакомства предлагается осмотр местности, прослушивание аудиотекста, чтение отрывков печатного текста.

3. Продолжение экскурсии (выполнение заданий в виде ответов на вопросы, решение онлайн квизов, тестов, загадок, пазлов и т. д.)

4. Завершение экскурсии (монолог – вывод). Студенты составляют собственное монологическое высказывание с элементами эмоциональной оценки. Описывают отношение к тому, что увидели и узнали и как это может помочь в их будущей профессиональной педагогической деятельности.

В рамках данной экскурсии коммуникативная компетенция развивается за счет подлинно-коммуникативных или речевых упражнений. Вопросно-ответная рефлексия о том, что нового узнал участник, какие эмоции он испытывает сейчас, а какие во время самой экскурсии позволяют создать личный уникальный продукт иноязычной коммуникации, так как описание чувств это тоже вид упражнения. Немало важным является написание письма другу. Здесь повествование с перечислением фактов, комментирование событий и постановка вопросов служит мотиватором к беседе, а иногда и к проблемной дискуссии. В данном случае реализуется принцип коммуникативной направленности.

С точки зрения развития профессионально-коммуникативных навыков, для будущей

реализации знаний в роли учителей, студентам предлагается использовать экскурсии как площадки для тренировки проведения фрагментов уроков по английскому языку. Так, нами был отработан урок на тему «Стоунхендж» в 6-м классе средней общеобразовательной школы. Задачами студентов были отработка речевой деятельности учителя и контроль выполнения заданий учениками. В роли учеников выступали студенты той же самой группы. Итак, бакалаврам предстояло произвести установку на понимание, сообщение некоторых фактов и сведений о месте «Стоунхендж» (Stonehenge), демонстрацию тура и задать контрольные вопросы в конце экскурсии. Затем эта тренировка проведения урока-экскурсии была перенесена непосредственно на педагогическую практику в школе, где успешно зарекомендовала себя как эффективная технология обучения английскому языку.

Применение онлайн туров мы связали с ещё одной инновационной образовательной технологией «устный цифровой портфолио». Данная дефиниция была введена в методический обиход И. В. Баевой и понимается как индивидуальный комплект устных рабочих материалов в процессе овладения иностранным языком. Устные рабочие материалы это личные аудио или видеозаписи, созданные в процессе ответа на занятия или подготовки домашнего задания. Для более осознанного понимания студентами процесса создания

портфолио было предложено установить его структуру и содержание. Устный цифровой портфолио включает в себя несколько разделов – «Видео-самопрезентация» (рассказ о себе, о планах на будущее и т. д.); «Моя коммуникативная деятельность» (интервью, монологи, работа в команде, в паре и т. д.); «Мои достижения» (устный видео-самоанализ по результатам обучения в семестре, в году); «Мои виртуальные путешествия» (описание виртуальных экскурсий в качестве участника и в качестве учителя-экскурсовода, звуковое сопровождение экскурсии); «Моё творчество» (пение, чтение стихов, выразительное чтение монолога/текста, озвучивание отрывка фильма/мультфильма и т. д.). Раздел «Мои виртуальные экскурсии» может содержать материалы фрагментов уроков, разработанные студентами для тренировки, а также собственные ответы на учебных занятиях.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что визуальные туры являются современным способом путешествий и способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции как технология, так как в ней в совокупности применяются методы и инструменты для достижения поставленной цели. Об этом также говорят следующие показатели. Первичный срез данных в экспериментальной и контрольной группах при расчётном анализе развития коммуникативной компетенции продемонстрировали следующие показатели:

Таблица 1

Первичный срез данных в экспериментальной и контрольной группах

| Показатели ИКК | Экспериментальная группа, % | Контрольная группа, % |
|---|-----------------------------|-----------------------|
| наличие развернутых ответов на вопросы преподавателя/учителя | 100 | 70 |
| познавательная самостоятельность (отбор и просмотр экскурсий во внеурочное время) | 100 | 60 |
| активность в говорении и комментировании ответов других участников экскурсии | 100 | 60 |
| пополнение словарного запаса профессиональной лексики и её использование в речи | 100 | 50 |
| рефлексия | 100 | 70 |

Способность оценить свою позицию вырабатывается в ситуации успеха или неуспеха, если не менять ситуации общения, возникает проблема безрефлексивного обучения и отсутствия прогресса. Важно, чтобы у человека также были сформированы навыки установления связи с собеседником и анализа его сообщения, так как на реплику должна быть осуществлена адекватная реакция, подобра-

но соответствующее вербальное и невербальное поведение [11, с. 98]. Важно отметить, что виртуальная экскурсия может быть трансформирована по разные потребности. Сегодня значительное число университетов разрабатывает массовые открытые онлайн курсы (MOOC). Синхронный и асинхронный виды прохождения отдельных модулей открывают возможности для построения инди-

видуальной учебной траектории студентов, в зависимости от их интересов [12, с. 125].

Промежуточный срез данных в экспериментальной группе продемонстрировал устойчивый рост показателей развития иноязычной коммуникативной компетенции по отношению к самой себе. Отчетливо виден прогресс по всем показателям иноязычной коммуникативной деятельности. Пополнение словарного запаса говорит о развитии лингвистической или языковой субкомпетенции, познавательная самостоятельность отражает учебно-познавательную и компенсаторную субкомпетенции, активность в говорении дискурсивную, социальную и социолингвистическую субкомпетенции. Важно использовать задания на критическое мышление, которое формируется в дискуссиях и письменных работах. Проблемная ситуация с вопросом преломляет характер обычного виртуального визита в сторону практической ориентированности. Например, ситуация и вопрос: «Вы видите, как кто-то трогает руками экспонат, хотя это запрещено. Опишите ваши чувства и действия» направляет обучающихся к мыслительной активности и к проживанию ситуации в виртуальном присутствии [13, с. 110]. Так, очевидны преимущества экспериментальной группы над контрольной и объясняются достаточной новизной формы обучения на занятии. Упомянем, что новизна вносит мотивацию в образовательный процесс. Всё новое всегда интересно, пока оно не потеряло свежесть [14, с. 90]. Ярким примером служит рост показателей коммуникативной компетенции некоторых

отдельных студентов, у которых активность в говорении всегда была минимальной. Именно новая форма работы привела к такому темпу развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Заключение. Рассмотренные технологии не являются единственно оптимальными для реализации адаптивно-интегративного подхода в условиях цифровизации образовательной среды. Уместно создавать и разрабатывать инновационные технологии, соответствующие запросам современного контингента обучающихся не только в вузах, но и на других уровнях образования. В качестве рекомендации работы с виртуальной экскурсией в вузе со студентами языковых педагогических направлений следует тщательная подготовка и отбор содержания, предварительная работа по поиску актуальной экскурсии, согласно тематике изучаемого материала, иными словами, чтобы она совпадала с темой в учебнике. Студентам должны быть понятны цель и задачи виртуального тура и их роль в этом мероприятии. Тема экскурсии должна быть раскрыта. Онлайн обучение, дистанционное обучение, гибридное или смешанное, становятся частью нашей жизни. Осознание ценности и важности такого обучения сейчас является глобальной целью мировой цифровизации образовательной среды [15, с. 166]. В перспективе исследование может быть перенесено на уровни общего и среднего образования, так же может быть расширен контингент обучающихся, созданы отдельные пособия и методические рекомендации.

Список литературы

1. Потураева Е. А., Капелюшник Е. В. Применение интерактивных видов обучения при формировании коммуникативной компетенции иностранных учащихся (на примере уроков-экскурсий) // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 12-5. С. 1098–1100.
2. Caliskan O. Virtual field trips in education of earth and environmental science // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2015. No. 15. P. 3239–3243. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.278.
3. Александрова Е. В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы // *Литература в школе*. 2010. № 10. С. 22–24.
4. Грибанова К. Е. Возможности использования виртуальных экскурсий в профильной ориентации учащихся // *Профильная школа*. 2009. № 3. С. 9–16.
5. Деревянкина А. В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма практикоориентированного обучения иностранным языкам бакалавров туризма // *Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология*. 2013. № 4. С. 34–37.
6. Соснина Н. Г. Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020. Т. 9, № 1. С. 268–271.
7. Shaffer D. W. and Resnick, M. "Thick" Authenticity: New Media and Authentic Learning // *Journal of Interactive Learning Research*. 1999. No. 10. P. 195–215.
8. Stoddard J. Toward a virtual field trip model for the social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2009. No. 9. P. 412–438, 2009.

9. Стрелкова О. А., Рязова, О. Ю. Виртуальная экскурсия по русской культуре с иностранными студентами начального уровня владения русским языком как иностранным // Русистика без границ. 2020. № 2. С. 70–79.
10. Баева И. В. Адаптивно-интегративный подход в высшем иноязычном образовании // Молодой ученый. 2020. № 13. С. 207–210.
11. Филатова Л. Э. Коммуникативная компетентность как компонент профессиональной компетентности студентов-психологов // Практическая психология: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти профессора И. Ф. Мягкова (к 85-летию со дня рождения). Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2008. С. 66–75.
12. Vaganova N., Telegina O. Massive Open Online Course (MOOC) Integration in English to Distance Learning Students. Theory and Methods of Instruction and Education in Modern Learning Environments // Proceedings of the 2nd International Research-to-Practice Conference. Novosibirsk: Center for Global Cooperation Development, 2017. P. 123–128. DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-3-21-27.
13. Lane P., Hunt J., Farris J. Innovative teaching to engage and challenge twenty-first century entrepreneurship student: An interdisciplinary approach. Journal of Entrepreneurship Education. 2011. No. 14. P. 105–123.
14. Thiele A. K., Mai J. A., Post S. The student-centered classroom of the 21st century: Integrating web 2.0 applications and other technology to actively engage students. Journal of Physical Therapy Education. 2014. No. 28. P. 80–93. DOI: 10.1097/00001416-201410000-00014.
15. Bartley S. J., Golek J. H. Evaluating the cost effectiveness of online and face-to-face instruction // Educational Technology and Society. 2004. No. 7. P. 167–175.

Информация об авторе

Баева Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук; Псковский государственный университет (180000, Россия, г. Псков, пл. Ленина, 2); ba_evairina@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3279-2319>.

Для цитирования

Баева И. В. Роль технологии виртуальное путешествие в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического направления // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 127–134. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-127-134.

Статья поступила в редакцию 10.02.2023; одобрена после рецензирования 15.03.2023; принята к публикации 17.03.2023.

References

1. Poturaeva, E. A., Kapelyushnik, E. V. The use of interactive types of learning in the formation of communicative competence of foreign students (on the example of lessons-excursions). Basic Research, no. 12–5, pp. 1098–1100, 2014. (In Rus)
2. Kaliskan, Onus. Virtual excursions in the field of education in the field of earth and environmental sciences. Procedia Social and behavioral Sciences, no. 15, pp. 3239–3243, 2011. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.278. (In Engl.)
3. Aleksandrova, E. V. Virtual excursion as one of the effective forms of organizing the educational process at the literature lesson. Literature at school, no. 10, pp. 22–24, 2010. (In Rus.)
4. Gribanova, K. E. The possibilities of using virtual excursions in the profile orientation of students. Profile school, no. 3. pp. 9–16, 2009. (In Rus.)
5. Derevyankina, A. V. Virtual excursion as an innovative form of practice-oriented teaching of foreign languages to bachelors of tourism. Vestnik MGGU im. M. A. Sholokhova, no. 4, pp. 34–37, 2013. (In Rus.)
6. Sosnina, N. G. Digital communicative technologies as a means of forming foreign-language communicative competence. Research Azimuth: Pedagogy and Psychology, no. 1, pp. 268–271, 2020. (In Rus.)
7. Shaffer, D. U., Reznik M. “Thick” authenticity: new media and authentic learning. Journal of Interactive Learning Research, no. 10, pp. 195–215, 1999. (In Engl.)
8. Stoddard, J. Towards a virtual field trip model for social research. Modern problems of technology and pedagogical education, no. 9, pp. 412–438, 2009. (In Engl.)
9. Strelkova, O. A., Ryzova, O. Yu. Russian as a foreign language. Virtual tour of Russian culture with foreign students of the initial level of proficiency in Russian as a foreign language. Russian studies without borders, no. 2, pp. 70–79, 2020. (In Rus.)

10. Baeva, I. V. Adaptive-integrative approach in higher foreign language education. *Young scientist*, no. 13, pp. 207–210, 2020. (In Rus.)

11. Filatova, L. E. Communicative competence as a component of professional competence of psychology students. *Practical psychology: problems and prospects: materials of the international scientific-practical conference dedicated to the memory of Professor I. F. Myagkov (to the 85th anniversary of his birth)*. Voronezh: VGPU. 2008: 66–75. (In Rus.)

12. Vaganova, N., Telegina, O. Mass integration of open online courses (MOOCs) in English for distance learning students. *Theory and methods of teaching in modern educational environments. Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference*, Novosibirsk: Center for the Development of Global Cooperation, pp. 123–128, 2017. DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-3-21-27. (In Engl.)

13. Lane, P., Hunt, J., Farris, J. Innovative learning aimed at engaging and challenging twenty-first century entrepreneurial students: an interdisciplinary approach. *Journal of Entrepreneurial Education*, no. 14, 105–123, 2011. (In Engl.)

14. Thiele, A. K., May, J. A., Post, S. The 21st century student-centered classroom: integration of web 2.0 applications and other technologies for active student engagement. *Journal of Physiotherapy Education*, no. 8, pp. 80–93, 2014. DOI: 10.1097/00001416-201410000-00014. (In Engl.)

15. Bartley, S. J., Golek, J. H. Assessment of the economic efficiency of online and face-to-face training. *Educational Technologies and Society*, no. 7, pp. 167–175, 2004. (In Engl.)

Information about the author

Baeva Irina V., Candidate of Pedagogy; Pskov State University (2 Lenin sq., Pskov, 180000, Russia); ba_evairina@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3279-2319>.

For citation

Baeva I. V. The Virtual Travel Technology Role in Foreign Language Communicative Competence Developing of Pedagogical Direction Students // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 127–134. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-127-134.

Received: February 10 2022; approved after reviewing March 15 2023; accepted for publication March 17 2023.

Научная статья

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-135-144

**Формирование лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов
в процессе обучения русскому языку**

Раиса Губайдулловна Давлетбаева¹, Залия Дамировна Батталова²

^{1,2}Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

¹ bspu_lmc@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2574-7867>

² zaliya007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0023-5101>

Данная статья посвящена актуальной проблеме формирования лингвокультурологической компетенции (ЛКК) иноязычных студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Путём сопоставления двух языковых систем и определения их национально-культурной специфики родного и изучаемого языков выявлены серьёзные различия, вызывающие затруднения в овладении РКИ. Результат аналитического исследования показал необходимость формирования ЛКК иностранных студентов, что, по нашему убеждению, приведёт к осознанному восприятию и пониманию национально-культурной семантики языковых и речевых единиц, поможет смягчить языковой барьер, усилит мотивацию к изучению русского языка. Цель исследования – обоснование использования языковых и речевых единиц с культурной семантикой в процессе формирования ЛКК. Предложенная методика основана на контрастивном (сопоставительное изучение разных языков), коммуникативно-функциональном (практическое употребление языковых единиц в целях решения коммуникативных задач), лингвокультурологическом (важнейший показатель внутреннего мира и своеобразия менталитета как духовное достояние народа, как историческая среда) принципах. Опирается на проектно-исследовательский, интерактивный и коммуникативный методы, способствующие эффективной организации учебной деятельности при реализации идеи исследования. В статье также отмечается важность подбора материала с культурной семантикой (лексики, фразеологизмов, текста) как ценного источника культурологических знаний об истории и культуре, характерных признаках русского народа, о его религии, традициях, обычаях, обрядах, праздниках, способствующих пониманию глубины и культурной роли многих языковых единиц, их национальной специфики. Разработана и апробирована методика формирования ЛКК иностранных студентов на языковых и речевых единицах с культурной семантикой путём осознания их внутреннего специфического содержания, приобретения чувственно-эмоциональных способностей к событиям, фактам с позиции народа – носителя языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурологическая компетенция, принципы, методы, лексика с национально-культурным компонентом, иностранные студенты

Original article

**Formation of Linguoculturological Competence of Foreign-Language Students
in the Process of Teaching Russian**

Raisa G. Davletbaeva¹, Zaliya D. Battalova²

^{1,2} Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

¹ bspu_lmc@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2574-7867>

² zaliya007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0023-5101>

This article is devoted to the actual problem of formation of linguoculturological competence (LCC) of foreign-speaking students in the process of teaching Russian as a foreign language (RFL). By comparing the two language systems and determining their national and cultural specifics of the native and studied languages, serious differences are revealed that cause difficulties in mastering the Russian language. The result of the analytical study has shown the need to form the LCC of foreign students, which, in our opinion, will lead to a conscious perception and understanding of the national and cultural semantics of language and speech units, will help to soften the language barrier, and increase motivation to learn Russian. The purpose of the study: to substantiate the use of language and speech units with cultural semantics in the process of forming LCC. The proposed methodology is based on contrastive (comparative study of different languages), communicative-functional (practical use of language units in order to solve communicative problems), linguoculturological

© Давлетбаева Р. Г., Батталова З. Д., 2023

(the most important indicator of the inner world and the peculiarity of mentality, as the spiritual heritage of the people, as the historical environment) principles. It is based on project-based research, interactive and communicative methods that contribute to the effective organization of educational activities in the implementation of the research idea. The article also notes the importance of selecting material with cultural semantics (vocabulary, phraseological units, text) as a valuable source of cultural knowledge about the history and culture, characteristic features of the Russian people, their religion, traditions, customs, rituals, holidays, contributing to understanding the depth and cultural role of many linguistic units, their national specifics. The method of forming foreign students' LCC on language and speech units with cultural semantics is developed and tested by understanding their internal specific content, acquiring sensory and emotional abilities to events and facts from the perspective of a native speaker.

Keywords: linguoculturology, linguoculturological competence, principles, methods, vocabulary with a national and cultural component, foreign students

Введение. В последние десятилетия в связи с сотрудничеством Российской Федерации с такими дружественными странами, как Китай, Индия, Иран и другие увеличилось количество желающих иноязычной молодежи получить профессиональное образование в российских вузах. В процессе профессиональной подготовки иноязычные студенты изучают русский язык, являющийся для них иностранным. Родной язык каждого студента будет серьезно отличаться от русского языка, что создаст некоторые трудности в овладении им. Студенту необходимо понять особенности изучаемого языка, овладеть внутренними его особенностями, сопоставить со своим родным, установить связь языков и на уровне знаковой системы, и на уровне национально-культурного значения. Успех овладения русским языком будет зависеть от умения определять сходства или различия с родным языком для понимания языковых явлений. Такой подход в методике называется лингвокультурологическим.

Анкетирование иностранных студентов помогло нам выявить затруднения в усвоении русской лексики. Учёные, в частности, Е. В. Ятаева утверждает, что именно уровень владения лексической базой является основным показателем сформированности коммуникативной компетенции обучающихся [1, с. 5], что несоблюдение лексических норм приводит к смысловым нарушениям.

Национально-культурная специфика лексической базы изучаемого языка отражает историю, культуру, обычаи, традиции народа, способствует сохранению образа жизни и передаче их из поколения в поколение.

Таким образом, изучение РКИ в сопоставительном режиме с родным поможет осознанному усвоению и системы языка, и системы культуры, облегчит процесс формирования лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов, являющейся актуальной проблемой в нашем исследовании, с

использованием эффективных методов практических материалов.

Обзор литературы. В конце XX в. в лингвистике появилось новое антропологическое направление, называемое лингвокультурологией, феноменами которой стали язык и культура, языковая личность, языковая и концептуальная картины мира. Разработчиками нового направления являются:

– в области языковой личности – В. В. Воробьев [2], Ю. Н. Караулов [3], Е. М. Верещагин [4], В. Г. Костомаров [4], И. И. Халеева [5] и др.;

– формирования лингвокультурологической компетенции – В. В. Воробьев [6], В. Н. Телия [7], Л. Г. Саяхова¹, Р. Г. Давлетбаева [8], З. Д. Батталова [9], Шан Цзиньюй [10] и др.;

– структуры лингвокультурологической компетенции – Е. И. Пассов², Н. Д. Гальскова³, Н. И. Гез, Л. Г. Саяхова [11], Р. Г. Давлетбаева⁴, З. Д. Батталова [12] и др.

Методология и методы исследования. Ещё в начале XIX в. известный учёный В. фон Гумбольдт отметил важную особенность языка: взаимодействие его с культурой народа-носителя языка. Он утверждал, что материальная и духовная культуры представлены в языке и функционируют как целостная структура в языковом и культурном содержании. По его мнению, язык не

¹ Саяхова Л. Г. Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и учебники нового поколения. – Уфа: Китап, 2006. – 224 с.

² Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для препод. рус. яз. как ин. – М.: Русский язык, 2010. – 568 с.

³ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранному языку: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 336 с.

⁴ Давлетбаева Р. Г. Формирование современной билингвальной личности в процессе обучения русскому языку в башкирских дошкольных и школьных учреждениях. – Уфа: Башкир. гос. пед. ун-т, 2008. – 128 с.

является прямым отражением окружающей действительности: мир воспринимается человеком сквозь призму своего языка [13, с. 36]. Владение национально-поведенческими нормами, внутренним фоном лексических единиц является показателем принадлежности индивида к той или иной нации¹.

Идеи Ф. фон Гумбольдта подхватывают Е. Сепир², Д. Хаймс [14] и представляют её по-своему, утверждая, что разные языки порождают разные взгляды на окружающую действительность, создают свою картину мира.

Так, например, Е. Сепир³ считает, что «...каждый язык очерчивает границу вокруг людей, который принадлежит народу. ... Изучение иностранного языка должно быть освоением новой точки отсчета в предыдущем превалирующем глобальном отношении (миропонимании) индивида. Но это освоение никогда не является законченным, поскольку индивид всегда привносит в иностранный язык большую или меньшую долю своей собственной точки зрения – на самом деле, свою собственную лингвистическую модель». «Язык есть как бы внешнее проявление духа народов: язык народа есть его дух, и дух народа есть язык и трудно представить себе что-либо более тождественное. <...> Строчение языков человеческого рода различно потому, что различными являются духовные особенности наций»⁴.

Вышеупомянутые учёные не сомневаются во взаимосвязи языка и культуры.

Некоторых исследователей заинтересовал вопрос: язык определяет культуру, или наоборот, культура определяет язык, т. е. появляется попытка выяснить отношения части и целого между языком и культурой. Е. Ф. Тарасов считает, что отношение между языком и культурой есть «онтологическое единство». Оно входит в язык в виде значения языковых знаков и существует в культуре в форме предметов, образов как результат осознанной человеческой деятельности»⁵. Для С. А. Ромашко – это «коммуникативная

деятельность, в которой пересекаются язык и культура, и обеспечивается единство культурных процессов в рамках данной общности»⁶.

Невозможность определить приоритетность языка или культуры доказывает С. И. Иванова, так как «...культурно-языковая особенность выявляется как результат специфического процесса языкового кодирования при описании фактов окружающей реальности, отражающих своеобразных бытийных и познавательных моделей, принятых той или иной языковой общностью, <...> специфику социально-психологических особенностей данного лингвокультурного сообщества»⁷.

Взаимосвязь языка и культуры имеет прямое отношение к проблеме формирования лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов. Л. Г. Саяхова, отмечает, что взаимосвязь языка и культуры – это «более широкий взгляд на язык как достояние народа, подход к языку как культурно-исторической среде, формирующей языковую личность – один из самых важных принципов обучения русскому языку. <...> Как вместилище знаний, язык закрепляет в своих единицах и, прежде всего, в словах и фразеологии, исторический опыт народа, отображает его внутренний мир и своеобразие менталитета, обеспечивает преемственность и единство культурной традиции»⁸.

Языковая личность – это личность, выраженная в языке с определённой национальной культурой.

Обратимся к неоднозначным заключениям ученых, касающихся вопроса взаимосвязи языка и мышления. В трудах Ю. Д. Апресяна [15], Г. В. Колшанского [16], Б. А. Серебренникова [17], Ю. Н. Караулова [3] и др. утверждается влияние языка на процесс мышления, аргументируя тем, что носители разных языков воспринимают мир по-своему. Например, Г. В. Колшанский, считает, что «не язык навязывает нам то или иное восприятие действительности, а, напротив, действительность неодинаково отражается в различных языках в силу нетождественных условий материальной и общественной жизни людей» [16, с. 24].

⁶ Там же. – С. 37

⁷ Иванова С. В. Лингвокультурология и лингвокультурология: сопряжение парадигм. – Уфа: Башкир. гос. ун-т, 2004. – С. 21.

⁸ Саяхова Л. Г. Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и учебники нового поколения. – Уфа: Китап, 2006. – С. 13–14.

¹ Саяхова Л. Г. Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и учебники нового поколения. – Уфа: Китап, 2006. – С. 18.

² Sapir E. Language. – Текст: электронный // Encyclopaedia of the Social Sciences. – 1933. – URL: https://brocku.ca/MeadProject/Sapir/Sapir_1933_a.html (дата обращения: 02.02.2023).

³ Там же. – С. 3–40.

⁴ Там же. – С. 68.

⁵ Язык и культура: сб. обзоров / под ред. Ф. М. Березина, В. Г. Садура. – М.: ИНИОН, 1987. – С. 28.

Картина мира и языковая картина мира в сознании каждого человека формируется путём восприятия окружающей его действительности в виде образов, символов ... и сохраняется как система этих образов. Языковое сознание способно воспринимать глубинные фоновые составляющие реального мира и по-своему их моделировать в рамках конкретных национальных культур.

В последнее время учёных привлекает проблема лингвокультурологического подхода к обучению лингвистическим дисциплинам, в частности, РКИ, суть которой заключается в интегрированном обучении языку и культуре, направленном, «на привитие студентам специфической способности постигать новую ментальность, новую стратегию и тактику жизни на уровне носителей изучаемого языка» [18, с. 33].

Термин «лингвокультурологическая компетенция» введен в обиход В. В. Воробьевым. Учёный рассматривает его суть как «знание системы культурных ценностей в языке» [2, с. 123].

По мнению В. Н. Телии, лингвокультурологическая компетенция понимается как переключение языковой компетенции в культурную, основанную на категориях культурного кода [19, с. 227].

Проблема модели лингвокультурологической компетенции языковой личности исследованы Е. И. Пассовым¹, Ю. Н. Карауловым [3], Р. Г. Давлетбаевой [8] и др.

В структуру лингвокультурологической компетенции Е. И. Пассов включает знание и восприятие факторов культуры, и осознание их значимости для общества в сопоставлении с фактами родной культуры; способность чувственного восприятия, установление этимологической связи между фактом культуры и словом, обозначающим его².

Трёхуровневую модель языковой личности предлагает Ю. Н. Караулов:

– *вербально-семантический* уровень – владение отдельными словами вербально-ассоциативного ряда;

– *лингвокогнитивный* уровень – умение определять и понимать ключевые слова, составляющие систему картины мира;

– *парагматический* уровень – способность реализовать коммуникативные умения

в деятельностных процессах личности [3, с. 60–61].

Пятиуровневую модель языковой личности предлагает Р. Г. Давлетбаева, считая её эффективной в условиях отсутствия языковой среды:

– *системно-языковой уровень* – владение всеми уровнями языковой системы (фонетическим, лексическим и грамматическим);

– *вербально-семантический* – умение определять национально-специфические различия языковых единиц родного и изучаемого языка (*болеть душой, открыть душу, лезть в душу, пойти за ягодами* и др.);

– *лингвокогнитивный* – вхождение в новую языковую и концептуальную картины мира, единицами которых являются понятия, включающие в себя форму логического мышления, образы, символы с общими признаками, свойствами предметов и явлений и отношениями между ними (бэээквивалентная, фоновая, коннотативная лексика, фразеология, пословицы и др.);

– *аксиологический* – осознание и понимание ключевых ценностно значимых слов (концептов), культурных коннотаций (слов и выражений в переносном смысле). Нельзя перевести дословно такие выражения на другой язык, как *тяжёлый характер, черные мысли, серая мышь* (о человеке). Концепт – единица мысли, языковое значение – единица сознания;

– *поведенческий* уровень «характеризуется совокупностью приобретённых норм поведения, жизненных установок, адекватное проявление в социуме интенций, мотивов, целей, потребностей для ведения коммуникативного акта в стереотипах, принятых в данной культуре» [8, с. 12].

В процессе исследования данной проблемы применялись следующие **методы**: *теоретический* – анализ и интерпретация зарубежной и отечественной психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования; *формирующий* педагогический эксперимент для проверки эффективности разработанной методики по формированию лингвокультурологической компетенции студентов в процессе обучения РКИ; *математическая обработка* результатов экспериментального обучения.

Результаты исследования и их обсуждение. Научно-методические предпосылки возникновения центральной проблемы формирования лингвокультурологической ком-

¹ Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 2010. – 568 с.

² Там же. – С. 49–50.

петенции привели к рассмотрению ключевой идеи о комплексном изучении языка и культуры, о «человекоформирующей» функции языка.

Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения РКИ предполагает усвоение не только знаковой системы языка, но и её способы выражения национально-культурологической семантики языковых единиц, что способствует восприятию, например, слова и как единицу языка, и как единицу культуры.

Реализация лингвокультурологического подхода в учебном процессе будет результативным в случае обеспечения педагогов соответствующими учебно-методическими пособиями. А пока РКИ в основном преподаётся с позиции знаковой системы, от формы к функции.

В современной методике признаны три этапа обучения: начальный, средний, продвинутый, и пять уровней владения языком: начальный, средний, продвинутый, профессиональный и совершенный.

Начальный уровень – приобретение элементарных знаний о языке – вхождение в изучаемый язык путём заучивания отдельных слов, фраз;

– *средний* – студент воспринимает речь на изучаемом языке, при чтении понимает короткие тексты, может пересказать, однако может неверно передать смысл из-за недостаточного понимания слов и выражений с национально-культурной семантикой;

– *продвинутый уровень* – владеет языком, может рассказать о том или ином событии, ситуации, речь имеет логическую связь, понятна носителю языка, даже если студент допускает иногда ошибки;

– *профессиональный* – способен высказать свою точку зрения, принимать участие в беседах, обсуждать вопросы по каким-либо темам;

– *совершенный уровень* – безупречное владение изучаемым языком¹.

Как видим, здесь не учитывается работа над внутренним национально-культурным содержанием языковых единиц. Как утверждает Л. Г. Саяхова, в процессе изучения русского языка студент должен узнать об определённой системе фактов иностранной культуры, отражённой в языке, иметь к ним эмоцио-

нально-чувственные отношения, воспринимать их с позиции народа – носителя языка; осмысливать чужую реальность, ориентироваться в ней, сопереживать, откликаться на события этой реальности².

Основная задача процесса формирования лингвокультурологической компетенции студента-иностранца – способствовать пониманию и осознанному вхождению в культуру народа через его язык. С этой целью необходимо систематически включать в учебный процесс языковой материал о самобытности, своеобразии, о ценностях народа как средства выражения его культуры. Включение лексических, этимологических данных культурологического содержания будет способствовать студентам приобщению к национальной культуре носителей языка.

Остановимся на методических принципах формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов. Кроме общедидактических, нами включены следующие принципы:

– *контрастивный* (сопоставительное изучение разных языков) – выявление национально-культурной специфики языковых единиц родного и изучаемого языков и определение сходства и отличия в них;

– *коммуникативно-функциональный* принцип характеризуется использованием языковых единиц в целях решения коммуникативных задач. Форма, значение и функция должны рассматриваться в совокупности: от значения к форме и отработке функциональных особенностей использования лингвистического явления;

– *лингвокультурологический* принцип – заключается во взаимосвязанном изучении языка и культуры. В этом случае язык – важнейший показатель внутреннего мира и своеобразия менталитета и рассматривается как духовное достояние народа, как культурно-историческая среда.

Языковое оформление окружающей действительности с национальной наполняемостью при формировании понятия воспринимается собственными национально-культурными образами человека. Основой формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов являются языковые и речевые единицы лексико-семантического уровня (слово, фраза, текст) с культурологическим компонентом.

¹ Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения РКИ: учеб. пособие для нач. препод., для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. – М.: Флинта, 2009. – С. 6.

² Саяхова Л. Г. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – Уфа: Башкир. гос. ун-т, 2014. – С. 18.

Одной из значимых языковых единиц с национально-культурным компонентом значения считается слово, являющееся хранилищем социокультурной информации,местилищем знаний окружающей действительности определённого общества.

Слово, кроме лексического и грамматического значений, имеет внеязыковой собственнно национальный аспект, закрепившийся в сознании данной общности. Например, многолетнюю траву с жёлтыми цветочками называют *зверобоем*, т. е. способным навредить животным, поэтому ему дали такое грозное название. Оказывается, если растереть пальцами свежий цветок, то на пальцах останутся пятна, похожие на кровь. Поэтому цветок получил такое название, хотя зверобой имеет и лечебные свойства – его используют при простудных заболеваниях. Пример подтверждает мысль о том, что народ назвал предметы по признакам, которые он признал значимыми.

В состав языковых единиц с культурологическим содержанием входят *безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика*. *Безэквивалентная лексика*, ещё её называют реалиями, не имеет эквивалента в другом языке и не переводится. Они чужды другому народу и обычно переходят из одного языка в другой без изменения. Объяснить такие слова можно только толкованием. К безэквивалентной лексике в русском языке относятся такие слова, как *матрёшка, гармонь, гитара, самовар, сарафан* и др.; в китайской культуре – *фэншуй, инь, ян* и другие, перешедшие в русский язык без изменения.

Фоновая лексика – это слова, совпадающие по лексическому значению и легко переводимые на другие языки, допускающие частичное наложение или расхождение фонов (внутренней формы) понятийно эквивалентных слов. В каждой культуре слова имеют свое наполнение неязыковыми (специфическими) знаниями, свой лексический фон. Например, слово *зима* – *холодное время года* понятно всем. Неязыковое значение заключается в признаках зимы, например, для чукчи, якута зима долгая, суровая, холодная, с высокими сугробами, затрудняющими передвижение. А для народа Средней Азии зима короткая, теплая, иногда с дождём. Компонент фоновой лексики отличается в зависимости от той окружающей действительности, где проживает народ, у которого своя территориальная специфика, национальная куль-

тура, свои ценности, иные образы, закрепившиеся в сознании людей. Значит в сознании народа разной культуры возникает неодинаковый образ. Это и есть неязыковое значение, лексический фон.

Коннотативная лексика – это слова с добавочным, обычно эмоционально-экспрессивным или символическим значением, т. е. слова, имеющие созначение. Например, слово *хлев* – *сарай, загон для скота* имеет созначение *неубранное, грязное жилище*, *солнышко* – прямое значение – *огненный шар*, добавочное значение – *светлый, добрый человек*.

Многие коннотативные слова у разных народов совпадают. Например, *лиса* – ассоциируется с хитростью, коварством. Есть и несовпадающие слова с коннотативным компонентом значения. Например, *береза* – принимает компонент значения невесты, матери, Родины – у русского народа, в китайской культуре береза не фигурирует. Для них *бамбук* имеет ценность, в жизни народа играет позитивную роль и символизирует морально устойчивого, надежного человека.

Фразеологические единицы, устойчивые по составу выразительные средства, в основе которых лежат исторические, культурные факты, также занимают значимое место в сознании человека. Но для иностранного студента понимание их затруднительно, хотя изучающему любой язык как иностранный фразеологизмы помогают осмыслить национально-культурные особенности, свойственные другой социокультуре. К фразеологическим единицам относятся *поговорки и пословицы*.

В качестве речевой единицы с лингвокультурным потенциалом используется *текст*. Текст является значимой речевой единицей в формировании лингвокультурологической компетенции и эффективным средством обучения иностранному языку. Любой текст содержит ту или иную информацию, относящуюся к описываемому историческому этапу, отражающему национальную культуру, быт, традиции народа – носителя языка. Обычно он насыщен лингвосоциокультурной информацией по предлагаемой речевой теме, ситуации, проблеме.

Таким образом, в решении проблемы данного исследования – формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов – важную роль играет подбор и использование язы-

кового и речевого материала национально-культурного содержания.

Представим систему введения лингвокультурологического практического материала для решения проблемы исследования.

В лингвокультурологическом компоненте языка национальная составляющая закреплена во внутренней форме языковых и речевых единиц. Несомненно, лингвокультурологическое содержание изучаемого языка отличается в зависимости от особенностей каждого менталитета в устоях, обычаях, традициях, нравственных ценностях, обусловленных социальными культурными и иными особенностями, формирующими национальное сознание общества. Культуру народа – носителя языка иноязычные студенты воспринимают через призму своей культуры, что осложняет понимание чужой картины мира. Изучение и понимание культурологического компонента языковых и речевых единиц приведёт к взаимопониманию между представителями разных национальностей в процессе общения.

Остановимся на методах, способствующих эффективной организации процесса формирования лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов при изучении РКИ.

Проектно-исследовательский метод при учебно-исследовательской групповой, парной, индивидуальной деятельности иностранных студентов открывает возможность использования разных источников информации, способствует пониманию сути слов с национально-культурным значением путём сопоставления и установления сходства и отличия иноязычной и родной языковой картины мира. Тем самым студенты приобретают дополнительные знания, а самое главное – глубже познают и легче усваивают изучаемый язык.

Приёмы, задания для исследовательской деятельности должны быть доступны и понятны студентам. Например:

– *составить портрет слова* (по выбору студента или преподавателя) с национально-культурным значением.

Алгоритм работы: определение прямого и переносного значения слова, описание этимологии слова, подбор синонимов, антонимов к нему, устойчивых словосочетаний, фразеологизмов, пословиц с этим словом. Портрет можно представить в словесной, графической форме;

– *составление ассоциативного ряда*. Например, к словосочетанию **красный угол**. Его ассоциативный ряд: русская изба, передний угол, икона, свеча, бог, Иисус, крест, Евангелие, серебряный, золотой, оклад, почетное место, печь и др.;

– *подбор фразеологизмов на родном языке*, соответствующих русскому. Используя словари, описать их сходство и отличие. Например, русский фразеологизм: *Держать руль по ветру* (быть беспринципным в своих убеждениях) по содержанию соответствует китайскому: *Править рулём в зависимости от направления ветра* (дословно).

Интерактивный метод. Организацию учебной деятельности студентов в группах для решения какого-нибудь проекта в сотрудничестве называют *интерактивным*. В группе совместно определяются цели, задачи, пути решения проблемы. В процессе поисковой деятельности студенты вносят предложения, обсуждают их, каждый член группы может свободно высказать своё мнение. Приобретается навык общения на русском языке. Интерактивный метод удобен для создания речевой среды, для приобретения коммуникативной практики, для снятия психологического напряжения, для понимания и приобретения навыков речевого поведения русской культуры, для мотивации к изучению русского языка.

Коммуникативный метод – направлен на развитие речи иностранных студентов-филологов, их способности конструировать высказывания (тексты) на изучаемом языке с соблюдением социокультурных норм, ментальных особенностей народа изучаемого языка. Текст с культурной семантикой определяется по наличию в нём лексики с национально-культурным значением, фразеологизмов, пословиц, описания памятников культуры, архитектуры, религиозных праздников, обычаев, образа жизни, быта, народа – носителя языка, исторические факты и др.

Создание текста – творческая деятельность, в процессе которой иностранный студент опирается на личное восприятие его окружающей действительности в образах благодаря способности мыслить, воображать, чувствовать, подбора нужных слов для выражения своих мыслей и образных представлений, используя языковые и речевые единицы.

Остановимся на упражнениях

1. Для обучения пониманию и усвоению языковых единиц с национально-культурным значением слов:

– дополнить своими примерами ряд сравнительной модели: например, *холодный, как ...* (лёд, айсберг, зимний мороз, осенний дождь);

– найти синоним (антоним) к фразеологизму;

– какое слово спрятано, например, в толковании, *русская деревянная игрушка в виде расписной куклы, внутри которой находятся подобные ей куклы меньшего размера*. И другие толкования;

– как вы понимаете следующие фразеологизмы: *без ума, в здравом уме, в своём уме, в уме, дойти своим умом, из ума вышел, выжить из ума, ума палата*;

– назовите несочетаемые слова, обсудите ответ, почему: *долгожданная свобода, слабая надежда, кислая правда, трудная ложь, кровный враг, солнечная дружба, жестокая война, могучая Родина, красный труд, священный долг*.

2. Сжатие и раскрытие текста:

– прочитать текст. Определить его основную мысль. Ответить словами текста;

– выписать из текста ключевые слова с национально-культурным значением;

– восстановить текст по ключевым словам, добавляя свою интерпретацию;

– по названию и ключевым словам текста определить его содержание.

– к какой теме относятся слова: *дом, семья, родители, дети, ответственность, долг, обязанность, любить, уважать, бе-*

речь, гордиться. Составьте мини текст с опорой на данные слова. Озаглавьте его.

– напишите сочинение на тему: («Мой край родной». «Москва – красивый город». «Что я узнал(а) о России? и др.).

Вышеуказанные методы, приведенные виды упражнений способствуют достижению желаемого уровня сформированности лингвокультурологической компетенции иностранных студентов путём глубокого вхождения в область национально-культурного компонента значений русских языковых единиц и текстов с семантикой культуры.

Заключение. Таким образом, формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов является важной составляющей в методике обучения РКИ как эффективный компонент в овладении им в совершенстве и приобретении способности к межкультурной коммуникации.

В процессе формирования лингвокультурологической компетенции необходимо использование языкового и речевого материала с культурным наполнением (стереотипами, ценностными нормами), способствующим вхождению студентов в культурно-языковую картину мира носителей изучаемого языка.

Владение национально-культурным языковым и речевым материалом является ценным багажом для понимания языковой картины мира русского народа и вхождения в его концептуальный мир.

Список литературы

1. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2007. 282 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурологическая парадигма личности. М.: Изд-во РУДН, 1996. 350 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
5. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста. Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М.: Ин-т рус. яз. РАН, 1995. 286 с.
6. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы): монография. М.: РУДН, 1997. 331 с.
7. Телия В. Н. Язык. Семиотика. Культура. М.: Яз. рус. к-ры, 1996. 288 с.
8. Давлетбаева Р. Г. Концепция формирования языковой личности в процессе обучения русскому языку как неродному. Уфа: Башкир. гос. пед. ун-т, 2017. 64 с.
9. Батталова З. Д., Давлетбаева Р. Г. Коннотативная лексика как одно из средств формирования языковой личности // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2017. № 5. С. 46–54.
10. Шан Цзиньюй Методика формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов (на культурно маркированном языковом материале): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Казань, 2022. 197 с.
11. Саяхова Л. Г., Давлетбаева, Р. Г. Лингвокультурологические проблемы лингводидактики в предметной области «русский язык» в поликультурной среде // Вестник Башкирского университета. 2009. № 3-1. С. 1271–1280.

12. Батталова З. Д. Лексика с коннотативным компонентом в формировании вторичной языковой личности школьников на уроках русского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Казань, 2020. 186 с.
13. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
14. Hymes D. The Ethnography of Speaking. Текст: электронный // Language, Culture, and Society. Brooklin: Prospect Heights, 1995. URL: https://www.researchgate.net/publication/41373609_Dell_Hymes_and_the_Ethnography_of_Communication (дата обращения: 21.02.2023).
15. Апресян Ю. Д. Избранные труды: в 2 т. М.: Яз. рус. культуры, 1995. Т. 2. 464 с.
16. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / под ред. А. И. Шахнаровича. М.: Наука, 1990. 102 с.
17. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление / АН СССР, Ин-т языкознания. М.: Наука, 1988. 244 с.
18. Халеева И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? // Актуальные проблемы МКК. М.: МГЛУ, 2000. С. 5–15.
19. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Яз. рус. к-ры, 1996. 288 с.

Информация об авторах

Давлетбаева Раиса Губайдулловна, доктор педагогических наук, доцент; Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (450008, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а); bspu_lmc@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2574-7867>.

Батталова Залия Дамировна, кандидат педагогических наук; Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (450008, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а); zaliya007@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0023-5101>.

Вклад авторов

Давлетбаева Р. Г. – теоретическое обоснование актуальности введения в учебный процесс лингвокультурологического материала: лексики, фразеологизмов, с национально-культурным компонентом значения и культурно-маркированного текста как основного средства формирования лингвокультурологической компетенции, определение эффективных принципов и методов, способствующих организации процесса формирования лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов.

Батталова З. Д. – систематизация принципов и методов, способствующих эффективной организации процесса формирования лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов, работа с литературой, оформление статьи.

Для цитирования

Давлетбаева Р. Г., Батталова З. Д. Формирование лингвокультурологической компетенции иноязычных студентов в процессе обучения русскому языку // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 135–144. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-135-144.

Статья поступила в редакцию 17.01.2023; одобрена после рецензирования 26.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.

References

1. Yataeva, E. V. Educational glossary as a means of developing educational foreign language and lexical competence in professional language education. Cand. sci. diss. Yekaterinburg, 2007. (In Rus.)
2. Vorobyov, V. V. Linguoculturological paradigm of personality. M: Publishing House of RUDN, 1996. (In Rus.)
3. Karaulov, Yu. N. Russian language and language personality, M: LKI, 2010. (In Rus.)
4. Vereschagin, E. M., Kostomarov, V. G. Language and culture. M: Indrik, 2005. (In Rus.)
5. Khaleeva, I. I. Secondary language personality as a recipient of a foreign language text. Language – system. Language-text. Language-ability. M: Institute of the Russian Language of the Russian Academy of Sciences, 1995. (In Rus.)
6. Vorob'ev, V. V. Linguoculturology (theory and methods). M: RUDN University, 1997. (In Rus.)
7. Teliya, V. N. Language. Semiotics. Culture. M: School «Languages of Russian culture», 1996. (In Rus.)
8. Davletbaeva, R. G. The concept of forming a language personality in the process of teaching Russian as a non-native language. Ufa, BSPU Publishing House, 2017. (In Rus.)
9. Battalova, Z. D., Davletbaeva, R. G. Connotative vocabulary as one of the means of forming a linguistic personality. Pedagogical sciences, no. 5, pp. 46–54, 2017. (In Rus.)

10. Shang, Yinyu. Methodology for the formation of linguistic and cultural competence of Chinese students of philology (on culturally marked linguistic material). Cand. sci. diss. Kazan, 2022. (In Rus.)
11. Sayakhova, L. G., Davletbaeva, R. G. Linguoculturological problems of linguodidactics in the subject area "Russian language" in a multicultural environment. Bulletin of the Bashkir University, no. 3–1, p. 1271–1280, 2009. (In Rus.)
12. Battalova, Z. D. Lexicon with connotative component in the formation of secondary linguistic personality of schoolchildren in Russian language lessons). Cand. sci. diss. Kazan, 2020. (In Rus.)
13. Humboldt, V. Selected works on linguistics / Translated from German, M: Progress, 1984. (In Rus.)
14. Hymes, D. The Ethnography of Speaking. Blount B. G. (ed) Language, Culture, and Society. Prospect Heights, 1995. (In Eng.)
15. Apresyan, Yu. D. Selected works. Vol. 2: Integral description of languages and system lexicography. M: The language of Russian culture, 1995. (In Rus.)
16. Kolshansky, G. V. Objective picture of the world in cognition and language. M: Nauka, 1990. (In Rus.)
17. Serebrennikov, B. A. The role of the human factor in language. Language and thinking. AN SSSR, Institute of Linguistics. M: Nauka, 1988. (In Rus.)
18. Khaleeva I. I. Interculture – the third dimension of intercultural interaction? Actual problems of the MCC, M: MGLU, 2000, pp. 5–15. (In Rus.)
19. Telia, V. N. Russian phraseology: Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects. M: Languages of Russian culture, 1996. (In Rus.)

Information about authors

Davletbaeva Raisa G., Doctor of Pedagogy, Associate Professor; Akmulla Bashkir State Pedagogical University (3a st. October Revolution, Ufa, 450008, Russia); bspu_lmc@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2574-7867>.

Battalova Zalia D., Candidate of Pedagogy; Akmulla Bashkir State Pedagogical University (3a st. October Revolution, Ufa, 450008, Russia); zaliya007@bk.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0023-5101>.

Contribution of authors to the article

Davletbaeva R. G. – has performed theoretical substantiation of the relevance of introducing linguoculturological material into the educational process: vocabulary, phraseological units, with a national-cultural component of meaning and culturally marked text as the main means of forming linguoculturological competence, determining effective principles and methods that contribute to the organization of the process of forming linguoculturological competence of foreign language students.

Battalova Z. D. – has made systematization of principles and methods that contribute to the effective organization of the process of formation of linguocultural competence of foreign language students, work with literature, article design.

For citation

Davletbaeva R. G., Battalova Z. D. Formation of Linguoculturological Competence of Foreign-Language Students in the Process of Teaching Russian // Scholarly Notes of Transbaikalsk State University. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 135–144. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-135-144.

**Received: January 17 2022; approved after reviewing February 26 2023;
accepted for publication February 28 2023.**

Научная статья

УДК 811.111:378

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-145-154

Применение лексического подхода в обучении английскому языку студентов горных специальностей

Виктория Михайловна Еремина

*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия,
yervic@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2578-5970>*

Использование лексического подхода в обучении студентов технических специальностей становится актуальным и популярным в последние годы. Для формирования коммуникативных умений современного специалиста горного профиля и овладения профессиональной лексикой английского языка необходимо применение элементов лексического подхода в курсе изучения дисциплины «Иностранный язык». Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения возможностей применения лексического подхода для формирования и развития лексической компетенции студента горной специальности. Лексическая компетенция является одной из составляющих лингвистической компетенции и играет ведущую роль в формировании коммуникативных умений будущего инженера. Она относится к стратегически важным компетенциям, поскольку от её формирования зависит умение употребления языковых средств в зависимости от ситуации общения. Цель исследования – изучение теории и практики применения лексического подхода, определение и выявление его преимуществ, а также результатов его применения для развития лексической компетенции будущего специалиста горного профиля. Основными методами исследования являются анализ, сравнение, обобщение научной литературы, посвящённой применению лексического подхода, а также эмпирические методы, включающие наблюдение, анкетирование, изучение опыта деятельности и т. п. В работе представлены авторские рекомендации и комплекс обучающих заданий и приёмов, направленных на овладение специализированной лексикой, позволяющих применять лексический подход в обучении иностранному языку (английскому) студентов горных специальностей. Делается вывод о том, что необходима дальнейшая работа по составлению специальных упражнений и методических комплексов для развития лексической компетенции будущих горных инженеров.

Ключевые слова: лексический подход, лексическая компетенция, устойчивое словосочетание, чанк, коллокации, методика обучения, студенты горных направлений

Original article

Using Lexical Approach in Teaching English to the Students of Mining Engineering Majors

Victoria M. Eremina

*Transbaikal State University, Chita, Russia
yervic@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2578-5970>*

Use of a lexical approach in teaching students of technical majors has become relevant and popular in recent years. To develop communication skills of a modern mining specialist and master professional English vocabulary, it is necessary to use the elements of the lexical approach in the course of studying the discipline “Foreign Language”. The relevance of this study is due to the need to study the possibilities of applying the lexical approach to the formation and development of a mining student’s lexical competence. Lexical competence is one of the components of linguistic competence and plays a leading role in the formation of the future engineer’s communicative skills. It can be considered as one of the strategically important competencies, since its formation influences the ability to use language depending on the communication situation. This study aims to examine the theory and practice of applying the lexical approach, to determine and identify its advantages, as well as the results of its use for the development of the future mining engineer’s lexical competence. The research methods we applied involved analysis, comparison, generalization of scientific literature on the use of the lexical approach, as well as empirical methods, including observation, questionnaires, review of experience, etc. The paper presents author’s recommendations and a set of training tasks and techniques aimed at mastering specialized vocabulary, allowing to apply the lexical approach in

© Еремина В. М., 2023

teaching a foreign language (English) to the students of mining engineering majors. The conclusion can also be drawn that further work is needed to draw up special exercises and teaching materials for the development of the lexical competence of future mining engineers.

Keywords: lexical approach, lexical competence, phrase, chunk, collocations, methods of teaching, mining engineering students

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по специальности 21.05.04 *Горное дело* даётся формулировка о том, что у будущего инженера – специалиста данного направления необходимо сформировать ряд компетенций, включая универсальную компетенцию – способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия. В современном обществе сформированность коммуникативных умений чтения, аудирования, говорения и письма на иностранном языке в профессиональной сфере является показателем оценки качества высшего образования. В этой связи, мы полагаем, что требуется обновление содержания и методик подготовки будущих горных инженеров [1; 2].

Лексическая компетенция как одна из составляющих лингвистической компетенции играет ведущую роль, что отражено в трудах многих ученых, занимающихся проблемами обучения иностранным языкам студентов неязыковых направлений. Лексическая компетенция включает в себя знание лексических единиц и умение употреблять их в зависимости от тематики, проблематики, речевой задачи общения [3].

Одним из основоположников лексического подхода в обучении иностранным языкам является учёный методолог Майкл Льюис, чьи принципы применения лексического подхода были изложены и обоснованы в его книге *“The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward”* (1993) [4]. Его подход позволяет расширить коммуникативный подход, реагируя на реальные потребности изучающих язык, так как лексика имеет больше смысла в естественном языке, чем просто в грамматических структурах [5; 6].

В современных методиках обучения иностранным языкам сосредоточенность на общении обязательно предполагает смещение акцента на лексику и снижение внимания к грамматической структуре. Это связано с традиционным преподаванием языков, когда обучение основывается определенных правилах грамматики, которые практикуют в предложениях, вырванных из контекста. При

таком подходе происходит пополнение словарного запаса, однако учащиеся не демонстрируют эффективное использование слов в какой-либо практической деятельности.

Сущность лексического подхода, предложенного Майклом Льюисом, заключается в понятии *“grammaticalised lexis, not lexicalised grammar”* (изучение грамматики через лексику). Это предполагает обучение регулярно встречающимся в речи сочетаниям. По мнению учёного, такой подход очень эффективен, даже если обучаемые являются просто новичками в изучении иностранных языков. Учащиеся подбирают фразу, а затем начинают её использовать, не анализируя её с точки зрения грамматики [5].

По мнению М. Льюиса, словосочетания из двух, трёх, четырёх и даже пяти слов составляют огромный процент всего естественного текста, устного или письменного. Вполне возможно, что до 70 % всего, что мы говорим, слышим, читаем или пишем можно найти в той или иной форме фиксированного выражения [7, с. 53].

Мы считаем, что именно лексическую компетенцию можно отнести к стратегически важным компетенциям, поскольку от её формирования зависит умение точно выбирать и употреблять языковые средства в зависимости от ситуации общения. Её сформированность помогает понять нюансы употребления лексических единиц, что приводит к формированию и демонстрации беглости и автоматизма в речи. От сформированности лексической компетенции также зависят умения корректного применения специальной терминологии, наряду с умениями структурирования текста в устном или письменном высказывании. Кроме того, владение определённым словарным запасом способствует развитию академических умений, например, принимать участие в дебатах, дискуссиях, и презентациях, когда нужно задавать вопросы и решать проблемы в академическом контексте.

Не вызывает сомнения тот факт, что овладение специальной профессиональной лексикой английского языка необходимо для формирования коммуникативных умений будущего инженера – специалиста горного

профиля. В связи с этим актуальным представляется формирование лексической компетенции студентов горных направлений в рамках дисциплины «Иностранный язык». Как было сказано выше, целью исследования является изучение теории и практики применения лексического подхода, определение и выявление его преимуществ, а также результатов его применения для развития лексической компетенции будущего специалиста горного профиля, обучающегося по направлению подготовки 21.05.04 *Горное дело*.

Среди задач исследования можно выделить следующие:

- изучение особенностей обучения лексико-грамматическим явлениям и лексическим единицам;
- анализ эффективности фокусировки на специальной лексике посредством применения специальных упражнений и методических комплексов;
- разработка методики обучения, способствующей формированию и развитию лексической компетенции будущих горных инженеров.

Методология и методы исследования.

В работе нами применялись анализ, сравнение, обобщение научной литературы, посвящённой применению лексического подхода, а также эмпирические методы, включающие наблюдение, анкетирование, изучение опыта и продуктов деятельности; анализ учебной литературы и учебных пособий, посвящённых обучению иностранному языку на горных направлениях.

Научная новизна исследования заключается в разработке методики, направленной на формирование лексической компетенции в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов, обучающихся по направлению подготовки 21.05.04 *Горное дело* и выявлению приёмов, способствующих эффективности применения лексического подхода в обучении иностранному (английскому) языку. Практическая значимость заключается в разработке комплекса обучающих заданий, обеспечивающих эффективный процесс обучения иностранному языку студентов горных направлений.

Результаты исследования и их обсуждение. Лексический подход основан на идее, что именно лексика является главным строительным блоком языка. По мнению О. Г. Прокофьевой, при использовании лексическо-

го подхода ключевым принципом является разграничение вокабуляра, который традиционно понимают как множество отдельных слов с фиксированным значением и лексикона, т. е. словарного состава, включающего не только отдельные слова, но и сочетания слов, которые сохраняются в нашем лексиконе [8].

Анализ и изучение большого количества текстов, показали, что большая часть высказываний носителей языка содержит в себе определённый набор устойчивых словосочетаний, которые называют чанками (chunks). Именно этот набор фиксированных фраз имеет первостепенное и важное значение, так как в нём закодированы структурные модели языка, представляющие собой грамматические структуры. Устойчивые сочетания (чанки) – это лексические блоки, которые представляют собой пару или группу слов: коллокации (словосочетания), фразовые глаголы, идиомы, формулы вежливости, вводные словосочетания и т. п. Из этого следует, что лексический подход предполагает опору на лексикон, который состоит из значимых и имеющих свое собственное значение лексем, которые называются chunks. Мы будем определять chunks как устойчивые сочетания, пары или группы слов, которые часто встречаются вместе. К лексическим чанкам можно отнести следующие: to start with, to put it simply, by the way, things like that, in addition. Как было сказано выше, это вводные сочетания, которые, например, можно использовать в дебатах и презентациях.

Создатели лексического подхода утверждают, что обучение грамматике также возможно через обучение лексике. Предполагается, что студенты, изучающие английский язык, запоминают распространённые грамматические структуры как лексические сочетания (чанки): Can I have? Could I have? Could you please...? May I? Let me... I'd like to... I'd rather... You'd better... Would you like to...? What I mean is ... Have you ever been to...?

Таким образом, формирование лексической компетенции предполагает, в том числе, обучение грамматическим структурам с помощью устойчивых лексических сочетаний (чанков). Значимость лексического подхода заключается в обучении коммуникативной грамматике, объединяющей содержательный и формальный аспекты обучения языку. Регулярное закрепление специализированной лексики с помощью упражнений позволя-

ет познавать грамматику через употребление лексики.

По мнению многих учёных, лексический подход является важнейшей базовой категорией в методике обучения языку специализации обучаемого. Как известно, язык специализации характеризуется наиболее частотными для него лексическими конструкциями, требующими отдельной работы с точки зрения их усвоения. Такие чанки, т. е. устойчивые лексические конструкции, являются основой для изучения речевого этикета языка и могут быть представлены устойчивыми выражениями, фразами и т. п., которые, например, необходимо употреблять во время выступления с докладами и презентациями на конференции, что делает лексический подход одним из наиболее важных в курсе изучения английского языка для специальных целей, в том числе специализированного языка для горных направлений.

Основная задача преподавателя в рамках лексического подхода – правильный отбор грамматических и лексических структур из текстов.

В процессе обучения будущих горных инженеров профессионально ориентированному языку в вузе очень важной является проблема отбора текстового материала и выделение терминологического минимума. Мы считаем, что изучение и закрепление терминов, связанных с горными направлениями и формирование навыков и умений использования такого вида лексики для выполнения профессионально ориентированных заданий актуальны для будущего специалиста, которому предстоит работать с документацией, инструкциями, компьютерными программами и т. п. на иностранном (английском) языке.

В этой связи мы поставили задачу по выявлению приёмов, способствующих эффективности применения лексического подхода в обучении терминам, связанным с горными специальностями. Нами был разработан комплекс специальных обучающих заданий, нацеленных на эффективное обучение иностранному языку студентов горных направлений. Изучение большого количества текстов, составленных для студентов, обучающихся по специальности 21.05.04 *Горное дело*, по таким направлениям как «Обогащение полезных ископаемых» и «Открытые горные работы» показало, что во всех профессионально-ориентированных текстах содержит-

ся большой, но в то же время ограниченный рамками специальности набор устойчивых лексических сочетаний – чанков. Таким образом, в обучении языку специальности необходимо опираться на специализированную лексику, выполняя ряд упражнений.

Утверждение, что при изучении лексики необходимо делать акцент на упражнения, связанные с усвоением именно устойчивых лексических конструкций не случайно. Многими учёными, занимающимися проблемами в области когнитивной лингвистики утверждается, в долговременной памяти остаются те сочетания слов, которые мозг воспринимает как единое целое, что очень важно при изучении иностранных языков [8, с. 113].

Многие учёные высказывают мнение о том, что запоминание устойчивых конструкций позволяет сформировать *fluency*, т. е. беглость речи, где ключевое значение имеет когнитивная обработка информации. Поэтому формирование лексической компетенции и беглость в устной речи неразрывно связаны, т. к. в устойчивых словосочетаниях зарождаются когнитивные компоненты значения, что обусловлено частотной совместной встречаемостью слова с другими словами определённой тематики в различных контекстах. Знание рядов шаблонных языковых единиц имеет основополагающее значение для понимания того, как свободное владение устной речью происходит в реальном дискурсе посредством межличностного общения, что помогает обеспечивать высокий уровень коммуникации [9–11].

При составлении комплекса упражнений, направленных на обучение специализированной иноязычной лексики, необходимо помнить, что они базируются на принципах доступности, учёта индивидуальных особенностей, концентрической повторяемости, нарастания сложности учебного материала, новизны, мотивации и интерактивности и т. д. [12; 13].

Разработка эффективной системы упражнений начинается с того, что лексический материал необходимо отобрать в соответствии с тематикой будущей специальности, нужно определить частотность употребления лексических конструкций, выявить их словообразовательную ценность, проверить наличие коннотаций у слова.

Также необходимо опираться на три компонента обучения лексике, которые были выделены в трудах Е. Н. Солововой, т. е.

лингвистический, методологический и психологический. Каждый из них важен для решения речевых задач. Безусловно, все три компонента реализуются в связке, но мы считаем, что методологический компонент содержания обучения специализированной лексике очень важен, поскольку предполагает тщательную и долговременную работу с лексическими коллокациями.

Для того, чтобы выявить приёмы, которые являются наиболее эффективными в работе, нацеленной на усвоение лексических сочетаний, нами было проведено анкетирование студентов 1 курса, обучающихся на направлении «Горное дело». В анкетировании приняло участие 40 студентов. Обучаемым было необходимо ответить на вопрос: «Какие приёмы используются вами для запоминания новых слов и их правильного употребления?»:

- записывать слова в собственный словарь в тетрадь;
- записывать слова в электронном виде в файл;
- выписывать слова на карточки (с одной стороны русский вариант, с другой – перевод на английский);
- выписывать слова в сочетании с другими словами (словосочетания);
- группировать слова по тематическому принципу;
- подбирать к новым словам синонимы или антонимы;
- находить новые слова и выражения в тексте, отмечать их маркером для дальнейшего запоминания и воспроизведения в речи;
- прослушивать новые слова в электронных онлайн словарях;
- другие приёмы (укажите, какие).

Анализ ответов показал, что большинство студентов (32 студента) выписывают новую лексику, включая сочетания слов, в рабочую тетрадь. Пять студентов отмечают новые слова в тексте. Трое студентов не применяют никаких приёмов на усвоение лексики. Соответственно, никто из опрошенных не делает карточки со словами, не выписывает синонимы и антонимы, не группируют слова по тематическому принципу и не записывают (не слушают) слова в электронном виде.

В этой связи, обучение иностранному языку у студентов горных направлений необходимо проводить с учётом того, что студентам нужно показать разные способы и приёмы с лексикой для её дальнейшего и

эффективного использования в ситуациях коммуникации.

Мы рекомендуем студентам, обучающимся на горных специальностях, составлять лексический минимум, который должен стать системным явлением, предполагающим максимум усилий и выполнение большого объёма упражнений, среди которых преобладающими могут стать упражнения на работу с лексическими сочетаниями. Успех обучения будет зависеть от объёма словарного запаса.

Лексический минимум может представлять собой «лексический банк» специализированных терминов, где, по нашему мнению, должны преобладать лексические сочетания (чанки). Создание такого «банка» возможно, в том числе, с помощью интернет-технологий.

Как известно, обучение иностранному языку в наши дни часто активно проходит в онлайн режиме с помощью специализированных обучающих интернет-платформ, которые дают возможность изучать лексику в режиме реального времени. Хотелось бы упомянуть такую платформу как Quizlet (<https://quizlet.com>). Эта программа была разработана в качестве интернет-ресурса, который мы можем рекомендовать студентам горных направлений для эффективного запоминания и усвоения лексического материала на иностранном (английском) языке. На этой платформе есть разные задания, которые сгруппированы в несколько режимов: карточки, заучивание, тест, подбор. Эти режимы помогают учащимся практиковать и осваивать изученную и изучаемую лексику, в том числе в игровой форме.

Например, раздел «Карточки» представляет собой флэш-карты с лексикой, которые похожи на обычные бумажные двусторонние карточки. Пользователь изучает флэш-карту для каждого термина. Щелчком мыши можно перевернуть карту или воспользоваться клавишами со стрелками, чтобы посмотреть определение изучаемого термина.

Для студентов горных специальностей представляет интерес раздел изучения лексики по темам “Mining” и “Ore Dressing and Fire Assaying”, где они могут работать со специально составленными разработчиками платформы флэш-картами, включающими горную терминологию на английском языке. Например, waste rock – пустая порода, rock dumps – горные отвалы, pulp density – кон-

центрация массы. Эти устойчивые сочетания часто встречаются в специализированных текстах. Студенты могут работать с карточками, изучая перевод и значение терминов.

В режиме «Заучивание» студенту показан термин или определение, и он должен ввести термин или определение, которое будет отображаться. После ввода их ответа пользователи видят, был ли ответ верным.

Для нас также представляет интерес режим «Тест», где студент выполняет комплексный тест, представляющий собой множественный выбор, отвечает на вопросы, выбирает правильный вариант написания и т. д. Например, в разделе, посвященном терминологии по обогащению руды, можно найти вопрос: “The process of heating to an elevated temperature without fusion a metal or metallic compound in contact with oxygen, water vapors, etc.”. Студент должен выбрать правильный термин:

“A. broiling B. baking C. poaching D. roasting”.

В разделе «Подбор» студенту предлагают в игровой форме соотнести термины и их определения на английском языке, перетаскивая их мышкой по игровому полю.

Таким образом, платформа Quizlet включающая интерактивные задания, может использоваться для формирования лексической компетенции студентов горных направлений как на занятии, так и в качестве самостоятельной домашней работы студента.

Однако стоит отметить, что большая часть работы по обучению иностранному языку осуществляется в традиционной аудитории, где мы используем методические комплексы для формирования лексических навыков речи.

Упражнения, которые применяются нами на занятиях по иностранному языку, проводимых для студентов горных направлений основываются на теории о том, что формирование лексического навыка предполагает знакомство с правилами о том, как соотносится конкретная лексическая единица с другими лексемами в тематической и семантической группах, с антонимами и синонимами. Также предполагается овладение правилами словообразования, правилами выбора и употребления лексических сочетаний в тексте высказывания и т. п.

Среди заданий, нацеленных на семантизацию (т. е. процесс раскрытия значения лексической единицы и демонстрацию особен-

ностей её употребления) нами применяются задания на введение лексических единиц, включая словосочетания, способом их толкования, т. е. дефиниций терминов. В таком задании иногда целесообразно использовать и русский перевод для закрепления и усвоения специализированной профессиональной лексики.

Match the words or phrases (1–9) with the definitions (A-I).

1. Enriched. 2. Liberation. 3. Grinding. 4. Sizing. 5. Laboratory. 6. Run-of-mine ore. 7. Crushing. 8. Ore matrix. 9. Ore beneficiation:

A. To apply force to something in order to reduce its size.

B. A substance that has an increased proportion of valuable parts.

C. To break something down into small pieces.

D. Ore that is delivered from the mine to the processing mill.

E. The process of separating particles according to their size.

F. Ore that is not yet processed.

G. A place that has equipment for performing scientific work.

H. The process of removing waste from the ore.

I. The process of releasing valuable minerals from ore.

На данном этапе нам представляется эффективным упражнением на введение слов и словосочетаний способом соотнесения дефиниций, предлагаемых в англо-английских словарях (например, на сайте <https://dictionary.cambridge.org>) и русском толковом словарях.

По мнению учёных-методистов, многократно встречающееся употребление слов образует коллокацию. Чаще всего встречаются сочетания-коллокации, состоящие чаще из двух слов – главных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные и наречия) [14]. В этой связи мы предлагаем выполнение тренировочных упражнений на узнавание и запоминание устойчивых сочетаний, связанных с горным делом. Среди наиболее распространённых лексических коллокаций – чанков встречается конструкция Adj.+N. (Прилагательное + существительное). Для идентификации лексических единиц студентам горных направлений предлагается выполнение ряда упражнений, когда нужно составить возможные коллокации.

Match the adjectives with the nouns:

Adj.: metallic, magnetic, extractive, mineral, grinding

Nouns: dressing, separation, metallurgy, mill, ore.

Составляя такие коллокации, как *extractive metallurgy, metallic ore, grinding mill* и т. п., студент запоминает их для последующего распознавания их в контексте.

Также рекомендуется использовать упражнения, нацеленные на выявление устойчивости сочетаний определённых существительных, например, слова "mining" (горное дело; горная промышленность; горные работы; разработка месторождения), которое встречается в большинстве текстов по специальности: *coal mining, placer mining, strip mining, development mining, open-cast mining, open-pit mining, shaft mining*; слова "excavator" в таких устойчивых сочетаниях как *single-bucket excavator, hydraulic excavator, crawler-mounted excavator*; слова "ore" в сочетаниях *ore beneficiation, iron ore, copper ore, ore mining* и т. п.

Для студентов представляют определённый интерес задания, нацеленные на семантизацию слов с использованием такого приёма как исключения, когда в строке вместе с новым изучаемым словом (например, глаголом) даётся ряд слов, которые употребляются с этим глаголом в устойчивых сочетаниях (чанках V.+N.), а также в строке есть лишнее слово-исключение. Представленные виды заданий для фиксации и составления коллокаций можно представить в виде таблицы, когда «семантические матрицы» (grids) заносят в специальную таблицу и составляют все возможные коллокации со словами (V. + N.).

Read the collocations below and cross out the collocation in each group that is not commonly used when talking about the field of mining engineering.

liberate: goal, minerals, lithium, equipment;
extract: ore, coal, fuel, excavator, minerals;
enrich: ore, gangue, uranium, soil, coal.

Для закрепления устойчивых выражений можно предложить выполнение заданий продуктивного характера, когда, например, студенты должны написать абзац, используя 3–4 устойчивых сочетания. Очень интересным представляется задание на нахождение синонимов устойчивых сочетаний в специальных словарях коллокаций: "Use the collocation dictionaries and find other similar collocations for those words".

Мы согласны с Н. В. Гуськовой, которая считает, что в процесс обучения, направленный на реализацию лексического подхода, необходимо включать как можно больше практических творческих примеров работы с специализированной профессиональной лексикой [15].

В качестве примера такого вида задания можно привести упражнение «Дерево конструкций», в котором определяется ключевая лексема, например, *mine* (n. рудник, шахта; v. производить горные работы, добывать руду и т. п.): *miner* (n. шахтёр; горнорабочий; забойщик) или *mining* (n. горное дело; горная промышленность; разработка месторождения, adj. горный) и образуются производные конструкции *mine working/opening* горная выработка; *mine safety* безопасность труда при горных работах; *ore mining* разработка рудных месторождений и т. п.

Семантические, лексико-грамматические, тематические принципы должны лежать в основе подбора лексического материала для упражнений. Лексика предъявляется и активизируется на базе связного текста. Очень важно, чтобы был учтён принцип коммуникативности упражнений. Задания могут быть направлены на дифференциацию изучаемого лексического материала через заполнение таблиц, схем, узнавание и определение лексической единицы или словосочетания в тексте или на слух с последующим его письменным или устным воспроизведением.

В процессе освоения лексики специальности студенты горных направлений должны научиться строить профессионально ориентированные высказывания, в которых эта лексика будет использоваться наряду с ранее изученным материалом. Таким образом, мы рекомендуем задания творческого характера, которые помогают усвоению изученной лексики в коммуникативных ситуациях. Новая лексика по специальности помогает составлять диалогический текст. Например, мы предлагаем работу с диалогом по теме «Обогащение полезных ископаемых», который взят из аутентичного пособия "Natural Resources II Mining", часть которого мы приводим ниже:

Read the conversation and fill in the gaps with the words:

a. liberation; b. reduce the size; c. comminution; d. crushing; e. mineral processing; f. separation; g. operations.

Lab Worker: Hi, my name is Nick, and I'll be training you today.

New Worker: Nice to meet you. I'm really looking forward to learning about what goes on here.

Lab Worker: Well, there's a lot to learn. (1) ___ is an involved method.

New Worker: What happens first?

Lab Worker: The first step is (2) ____. All that really means is that we free the mineral from the ore.

New Worker: And how do we go about doing that?

Lab Worker: Through (3) __.

Участвуя в учебном диалоге, студенты горных направлений учатся использовать специальные термины и словосочетания в устной речи. Выступление с докладами и презентациями необходимо для активизации владения специальной терминологической лексикой в области горного дела.

Заключение. Таким образом, изучение теории и практики применения лексического подхода позволило определить и выявить его преимущества для развития лексической компетенции будущего специалиста горного профиля, обучающегося по направлению подготовки 21.05.04 *Горное дело*.

Знание специальной лексики, включающей, в том числе лексические сочетания свидетельствует не просто о знании языка, а об умении использовать его в своей практической профессиональной деятельности.

Результаты применения разработанных нами заданий на формирование лексических навыков и применение лексического подхода в обучении студентов горных направлений показывают, что они способствуют формированию лексической компетенции как одной из составляющих лингвистической компетенции.

Результаты исследования говорят о том, что изучение особенностей обучения лексико-грамматическим явлениям и лексическим единицам позволяет разработать специальные упражнения на формирование лексических навыков и может успешно применяться на занятиях по иностранному языку для студентов, обучающихся по направлению «Горное дело».

Анализ эффективности фокусировки на специальной лексике посредством применения специальных упражнений и методических комплексов показывает, что такие упражнения помогают быстрее понимать специальную терминологию и справляться с ней, работая над другими видами заданий, которые направлены на развитие и формирование умений в чтении, говорении, аудировании и письме.

Предполагается дальнейшая разработка методики обучения для развития лексической компетенции будущих горных инженеров, на основе которой планируется составление пособия для студентов, обучающихся по направлению 21.05.04 *Горное дело*.

Список литературы

1. Безбородова С. А. Педагогические условия развития профессиональной иноязычной лексической компетенции будущих горных инженеров с применением информационно-коммуникационных технологий // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 23–27.
2. Безбородова С. А. Развитие иноязычной профессиональной лексической компетенции студентов горных специальностей на основе информационно-коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2016. 251 с.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Language, Policy, Unit. Strasbourg, 2011. URL: <https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p106> (дата обращения: 28.12.2022). Текст: электронный.
4. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward. Language Teaching Publications, 1993. 200 p.
5. Lewis M. Pedagogical implications of the lexical approach // Second Language Vocabulary Acquisition / ed. J. Coady. Cork: Cork University Press, 1997. P. 255.
6. Джакаева А. А. Лексический подход в обучении английскому языку как иностранному: теория и практика // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4. С. 128–130.
7. Lewis, M. Learning in the lexical approach // Teaching collocation: Further developments in the lexical approach / ed. M. Lewis. London: Language Teaching Publications, 2000. London: Language Teaching Publications, 2000. P. 155–185.
8. Прокофьева О. Г. О применении лексического подхода при обучении английскому языку // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. 2017. № 11. С. 112–116. DOI: 10.17803/2311-5998.2017.39.11.112-116.

9. Аксенова И. Н. Роль коллокаций в формировании лексических навыков реч. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kollokatsiy-v-formirovanii-leksicheskikh-navykov-rechi> (дата обращения: 05.01.2023). Текст: электронный.
10. Ramírez A. T. The lexical approach: collocability, fluency and implications for teaching. Текст: электронный // *BiBlid* 1133–1127. 2012. P. 237–254. URL: <https://dialnet.unirioja.es> (дата обращения: 23.12.2022).
11. Mohammadi M. The effects of lexical chunks teaching on EFL intermediate learners' speaking fluency. Текст: электронный // *International Journal of Instruction*. 2018. Vol. 11, no. 3. P. 179–192. URL: <https://www.e-iji.net> (дата обращения: 24.12.2022).
12. Наумова О. В. Обучение иноязычной профессионально-ориентированной лексике как средство формирования и развития коммуникативной компетенции аспирантов. URL: https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2015_07/11.pdf (дата обращения: 10.01.2023). Текст: электронный.
13. Карпова О. П. Лексический подход при обучении английскому языку // Научная сессия ГУАП: сб. докладов: в 3 ч. / С.-Петербург. гос. ун-т аэрокосм. приборостр. (Санкт-Петербург, 2018 г.). СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т аэрокосм. приборостр. Ч. 3. С. 127–128.
14. Lackman K. *Teaching Collocations: Activities for Vocabulary Building*. Toronto: Ken Lackman and Associates Educational Consultants, 2011. P. 139–142.
15. Гуськова Н. В. Когнитивный и лексический подходы в курсе английского языка для академических и специальных целей с использованием проектно-ориентированного обучения (на примере студентов экономического факультета) // *Педагогика и психология образования*. 2021. № 4. С. 68–83. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-4-68-83.

Информация об авторе

Еремина Виктория Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); yervic@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-2578-5970>.

Для цитирования

Еремина В. М. Применение лексического подхода в обучении английскому языку студентов горных специальностей // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2023. Т. 18, № 2. С. 145–154. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-145-154.

Статья поступила в редакцию 14.02.2023; одобрена после рецензирования 17.03.2023; принята к публикации 19.03.2023.

References

1. Bezborodova, S. A. Pedagogical conditions of development of professional foreign language lexical competence of future mining engineers based on using information communication technologies. *Pedagogical education in Russia*, no. 6, pp. 23–27, 2013. (In Rus.)
2. Bezborodova, S. A. Development of foreign language professional lexical competence of students of mining specialties based on using information communication technologies. Cand. sci. diss. Yekaterinburg, 2016. (In Rus.)
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Language, Policy, Unit. Strasbourg, 2011. DOI: 10.5539/elt.v11n12p106. (In Engl.)
4. Lewis, M. *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward*. Language Teaching Publications, 1993. Pp. 200. (In Engl.)
5. Lewis, M. Pedagogical implications of the lexical approach. *Second Language Vocabulary Acquisition*. J. Coady, Ed. CUP, 1997. Pp. 255. (In Engl.)
6. Dzhakaeva, A. A. Lexical approach in teaching English as a foreign language: theory and practice. *World of science, culture, education*, no. 4, pp. 128–130, 2022. (In Rus.)
7. Lewis, M. Learning in the lexical approach. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*, Hove, England: Language Teaching Publications, 2000. Pp. 155–185. (In Engl.)
8. Prokofieva, O. G. On application of the lexical approach to teaching a foreign language. *Bulletin of Kutafin University*, no. 11, pp. 112–116, 2017. DOI: 10.17803/2311-5998.2017.39.11.112-116 (In Rus.)
9. Aksenova, I. N. The role of collocations in the lexical speech skills formation. *Tambov University Review*, vol. 24, no. 181, pp. 17–25, 2019. Web. 05.01.23. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kollokatsiy-v-formirovanii-leksicheskikh-navykov-rechi>. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25. (In Rus.)

10. Ramírez, A. T. The lexical approach: collocability, fluency and implications for teaching. *BiBlid* 1133–1127, pp. 237–254, 2012. Web. 23.12.22. <https://dialnet.unirioja.es>. (in Engl.)
11. Mohammadi, M. The effects of lexical chunks teaching on EFL intermediate learners' speaking fluency. *International Journal of Instruction*, no. 3, pp. 179–192, July 2018. Web. 24.12.2022. <https://www.e-iji.net>. (In Engl.)
12. Naumova, O. V. Training of foreign language professionally oriented vocabulary as a means of formation and development of graduate students' communicative competence. Web. 10.01.23. https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2015_07/11.pdf (In Rus.)
13. Karpova, O. P. Lexical approach to a foreign language teaching. *Collected works*. In 3 vol. V. 3. Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, pp. 127–128, 2018. (In Rus.)
14. Lackman, K. *Teaching Collocations: Activities for Vocabulary Building*. Toronto, Ken Lackman and Associates Educational Consultants, 2011. (In Engl.)
15. Guskova, N. V. Cognitive and lexical approaches in the English language course for academic and special purposes using project-based learning (on the example of students of the faculty of Economics). *Pedagogy and Psychology of Education*, no. 4, pp. 68–83, 2021. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-4-68-83. (In Rus.)

Information about author

Eremina Victoria M., Candidate of Pedagogy, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); yervic@yandex.ru; <http://orcid.org/0000-0002-2578-5970>.

For citation

Eremina V. M. Using Lexical Approach in Teaching English to the Students of Mining Engineering Majors // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 145–154. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-145-154.

Received: February 14 2022; approved after reviewing March 17 2023; accepted for publication March 19 2023.

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-155-164

**Гендерные модели самоопределения и мотивации
при выборе профессии студентов-первокурсников**

Сергей Тихонович Кохан¹, Нина Иннокентьевна Виноградова²

^{1,2}*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹*ispsmed@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>*

²*vin57@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3547-6642>*

Анализ имеющихся практик планирования и организации профориентационной работы в образовательных учреждениях, начиная от школы и заканчивая вузом, не даёт уверенности в её эффективной работе и реального системного подхода в ориентировании учащихся. Профессиональное самоопределение проанализировано как базовый элемент жизненного самоопределения, способный контролировать качество удовлетворённости трудом, а следовательно, психологического благополучия не только на этапе профессиональной подготовки, но и на всех подэтапах жизни зрелых (работающих) людей. Основу профессионального самоопределения составляет способность личности выпускника школы, адекватно соизмерять психофизические возможности своего организма, профессиональные предпочтения и желания с необходимостью добиваться требуемого результата при выполнении определенных Профессиональным стандартом трудовых функций. Цель исследования – установление уровня гендерных различий в выборе направлений обучения и воздействия мотивационных аспектов на профессиональные траектории. В исследовании приняло участие 130 студентов-первокурсников очной формы обучения ЗабГУ. Разработанная анкета состояла из социально-демографических данных респондентов и пакета вопросов, определяемых мотивационно-профессиональную принадлежность. Сбор информации осуществлялся в дистанционном формате с использованием Google Forms. Установлена положительная и значимая связь между выбранными направлениями обучения, так технические специальности достоверно преобладали в выборе будущей специальности ($p < 0,01$) у юношей, а также статистически значимые гендерные различия в наличии знаний о своей будущей профессии, где девушки наиболее серьёзно и осознанно подошли в ответах ($p < 0,05$), акцентируя внимание на необходимости иметь более полную информацию о предполагаемой профессии. Получены достоверные различия в выборе профессии: для юношей – это высокий заработок, для девушек – карьерный рост и возможность раскрыть свои способности. В итоге, самоопределение, для студентов исследуемых групп, играет важную роль в определении и соблюдении жизненных правил, личностному росту и устремлению к решению насущных задач.

Ключевые слова: гендерные модели, профессия, вуз, студент, самоопределение

Original article

**Gender Models of Self-Determination and Motivation when Choosing a Profession
for First-Year Students**

Sergey T. Kokhan¹, Nina I. Vinogradova²

^{1,2}*Transbaikal State University, Chita, Russia*

¹*ispsmed@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>*

²*vin57@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3547-6642>*

An analysis of the existing practices of planning and organizing career guidance in educational institutions, from school to university, does not give confidence in its effective work and a real systematic approach to guiding students. Professional self-determination is analyzed as a basic element of life self-determination, capable of controlling the quality of job satisfaction, and, consequently, psychological well-being not only at the stage of professional training, but also at all sub-stages of the life of mature (working) people. The basis of professional self-determination is the ability of the personality of a school graduate to adequately measure the psychophysical capabilities of his body, professional preferences and desires with the need to achieve the required result when performing the labor functions defined by the Professional Standard. The purpose of the

study is to establish the level of gender differences in the choice of areas of study and the impact of motivational aspects on professional trajectories. The study involved 130 full-time first-year students of the Transbaikalian State University. The developed questionnaire consisted of socio-demographic data of respondents and a package of questions determined by motivational and professional affiliation. Information was collected remotely using Google Forms. A positive and significant relationship was established between the chosen areas of study, so technical specialties significantly prevailed in the choice of a future specialty ($p < 0.01$) among boys, as well as statistically significant gender differences in the availability of knowledge about their future profession, where girls most seriously and consciously approached in responses ($p < 0.05$), emphasizing the need to have more complete information about the intended profession. Reliable differences in the choice of a profession were obtained: for boys it is high earnings, for girls it is career growth and the opportunity to reveal their abilities. As a result, self-determination, for the students of the studied groups, plays an important role in the definition and observance of life rules, personal growth and striving to solve pressing problems.

Keywords: gender models, profession, university, student, self-determination

Введение. Проблемы профессионального самоопределения молодежи широко обсуждаются научной общественностью и практиками [1; 2]. Это обусловлено многочисленными проявлениями профессиональных деформаций, агрессивных и депрессивных состояний демонстрируемых по истечении времени уже зрелыми людьми. Известно, что школы, колледжи, лицеи не всегда включаются в процесс согласования направлений профориентационной работы с современными реалиями на рынке труда. В основном эта деятельность осуществляется формально в форме бесед, рассказов и лекций. Отсутствие либо слабая подготовленность практических занятий в форме посещения предприятий, встреч с мастерами в различных сферах трудовой деятельности, организованного наставничества, реализации групповых и индивидуальных консультаций, применения элементов деловых игр приводит к тому, что к окончанию школы, выпускники не имеют реалистического представления о своих профессиональных ориентирах [3].

Анализ существующих практик организации профориентационной работы в образовательных организациях страны, отсутствие материальных и организационных ресурсов, а также квалифицированных профориентологов не позволяют делать вывод о наличии системного подхода в профессиональном ориентировании учащихся. Так, по данным Центра социально-профессионального самоопределения Института содержания и методов обучения РАО, до 50 % учащихся не связывают собственные возможности с выбором профессионального будущего, не учитывают потребности рынка труда, а 67 % не имеют информации о требованиях выдвигаемыми профессиями к потенциальным работникам.

Значимыми возможностями достижения адекватных жизненных и профессиональных

целей обладает процесс глубокого погружения учащегося в сущность трудовых функций заинтересовавшей его специальности. Это достигается актуализацией профессиональных склонностей при выполнении отдельных профессиональных операций, в проектировании своих профессиональных и жизненных планов на отдаленную перспективу.

По мнению М. В. Олиндер [4], результатом профориентационной работы с учащимися выступает глубоко осознанное самоопределение, представляющее собой систему, объединяющую психофизические возможности индивида, а также когнитивные, мотивационно-ценные, волевые и деятельностные компоненты, в единстве определяющие уровень зрелости личности определенной возрастной группы. Известно, что когнитивные элементы профессионального самоопределения тесно взаимосвязаны с аффективными процессами, обеспечивающими проявления удовлетворенности будущим трудом. Их взаимосвязь в соответствии с выводами Л. С. Выготского¹, обнаруживается на всех ступенях психического развития и является динамической, отражающей в зависимости от временного промежутка погруженности в будущую профессию меру удовлетворенности от выполнения отдельных профессионально ориентированных операций.

Профессиональное самоопределение рассматривается нами как базовый элемент жизненного самоопределения, способный контролировать качество удовлетворенности трудом, а, следовательно, психологического благополучия не только на этапе профессиональной подготовки, но и на всех подэтапах жизни зрелых (работающих) людей. Основу профессионального самоопределения составляет способность личности выпускника школы, адекватно соизмерять психофизиче-

¹ Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.

ские возможности своего организма, профессиональные предпочтения и желания с необходимостью добиваться требуемого результата при выполнении определённых Профессиональным стандартом трудовых функций.

При выделении базовых структурных элементов профессионального самоопределения мы опирались на модель, используемую для установления универсалий в природе человека. Одна из них предполагает наличие врожденной склонности человека к росту и самосовершенствованию через удовлетворение основных психологических потребностей благодаря родственным отношениям, самостоятельности, информированности и наличия характерных различий при самоопределении [5; 6].

Кроме того, в определении структуры профессионального самоопределения мы использовали распространённое представление о том, что целостное самоопределение включает в себя комплекс практических навыков, знаний и мировоззрений, позволяющих человеку совершать целенаправленное саморегулирование, автономное поведение, состоящее из понимания необходимости принятия решений, управлением собой, самозффективности и достижения поставленных целей [7; 8].

Структурные компоненты профессионального самоопределения мы дифференцировали в три блока. Основу первого интеллектуального блока вошли непрерывно обогащающиеся представления и понятия в области современных требований к содержанию и условиям будущего труда. Второй блок составили личностно-ориентированные элементы: базовые биологические потребности, сопряжённые с гендерной ориентацией психики и обеспеченностью её гармоничного развития; осознанные профессиональные установки, преодолевающие существующие профессиональные стереотипы; качества волевой регуляции поведения, способные удерживать обучающихся в рамках осмысленных стремлений достижения своих жизненных планов, действенных решений и адекватных оценок [9; 10].

Основу третьего деятельностного блока составили следующие элементы: самодиагностика профпригодности, т. е. многократные пробы своих психофизических возможностей при совершении определенных трудовых действий; операции, связанные с принятием решений относительно возможно-

сти получения предпочитаемой профессии (с осознанием всех групп риска); моделирование образа собственной жизни в параметрах ограничений и возможностей получаемой профессии; планирование этапов достижения индивидуально возможных вершин профессионального мастерства на этапах профессиональной подготовки; саморегуляция и самоконтроль результативности самоподготовки.

Ведущим механизмом, обеспечивающим качество профессионального самоопределения выступает согласование элементов всех трех блоков, где ориентирующую функцию выполняют внутренние мотивационно-ценностные элементы, нивелирующие действия внешних сопутствующих мотивационных ориентировок при выборе вуза (предпочтения родителей, место проживания, согласованные действия с друзьями, ориентация на престиж профессии и будущие материальные блага и т. д.). [11; 12]. Доминирующее влияние этих элементов обеспечивает личностный рост, психоэмоциональную устойчивость, активное участие в жизни разных социальных групп.

Контрольно-регулирующую функцию выполняют волевые детерминанты профориентационного поведения (самостоятельность, решительность, ответственность, целеустремленность), Их действие обусловлено необходимостью управления как всеми жизнеобеспечивающими процессами, так и процессами самоопределения. Это согласуется с выводами M. R. Ryan и других [13] о том, что контрольная регуляция поведения необходима для принятия адекватных решений по функционированию осознанной и соответствующей деятельности с использованием жизненных сил для эмоциональной и поведенческой саморегуляции. Получение контроля над своими жизненными интересами заставляет человека успешно применять способности профессионального самоопределения: постановка личностно значимых задач, выделение приоритетных направлений саморазвития, достижение целей и решение проблем.

Таким образом, имеет место взаимообогащение профессионального самоопределения смыслами жизненных ориентиров и, наоборот, жизненные цели становятся более детализированными под действием ориентиров профессионального самоопределения. Согласование профессионального самоопределения и жизненных ориентиров в целом

(индивидуально выраженных в своем единстве и проявляющихся в разных комбинациях) обеспечивает общую устойчивость психики оптантов, их организованность, осмысленную расстановку приоритетов и более яркое и стойкое проявление своей убежденности в достижимости намеченных целей [14].

Нас особо заинтересовала сопряженность процессов профессионального самоопределения с гендерной ориентацией психики оптантов. В проявлениях поведенческой культуры представителей мужского и женского гендера в процессе профессионального самоопределения явно проявляются значимые различия. Они обусловлены эволюционно складывающимися вариантами гендерных взаимодействий с явным уклоном в сторону андроцентризма. Только в XX в. снизилась острота гендерного конфликта при профессиональных выборах молодёжи. Как известно, расхождение между девушками и юношами в выборе будущей профессии часто зависит от общественного мнения. Устоявшиеся стереотипы значительно влияют на мышление и поведение молодёжи и отражаются на его самооценке.

Распространённость гендерных стереотипов при профессиональном самоопределении традиционно сопряжена с устойчивым мнением, что девушки и юноши отличаются по уровню врожденных способностей к техническим и гуманитарным наукам и соответствующим им методам обучения. Так, юноши акцентируют внимание на своих более высоких познавательных способностях лучше понимать физические явления и технические процессы, в то время как для девушек более характерны внимательность, аккуратность, терпеливость и усидчивость (Н. Г. Малашонок и др.) [15]. Авторы Heyder, Kessels [16] обозначают наличие двух стилей обучения – женского и мужского. Мужскому стилю, по их мнению, характерны результаты, за счёт напора, стремлений и способностей, а не усердию и старательности, как у девушек.

Возможность делать собственный профессиональный выбор и управлять жизненными процессами, играет главную роль в достижении цели и исполнении поставленных задач представителями мужского и женского гендера.

Мы считаем, что необходимо изменение гендерных стереотипов за счёт вариаций социальных шаблонов в профессиональном ориентировании учащихся. По прогнозам

специалистов, ситуация на рынке труда будет трансформироваться, как только в социальную сферу и гуманитарные профессии придут современные технологии, требующие переформатирования на уровне конкурентоспособности работника.

В рамках статьи, обработав собранный эмпирический материал, мы попытались определить насколько закономерно отличие выбора будущих профессий у девушек и юношей, с учётом потери престижности некоторых предлагаемых профессий.

Цель исследования – определить уровень гендерных различий в выборе гуманитарного или технического направления профессионального обучения, а также влияния мотивационно-ценностных аспектов на будущие профессиональные траектории.

Задачи исследования включали:

1. Разработать анкету для выявления гендерных различий в выборе направлений профессионального обучения и мотивационно-ценностных предпочтений студентов.

2. Осуществить группировку и обобщение полученных данных провести их статистическую обработку.

Методология и методы исследования. В своем исследовании мы опирались на основные методологические принципы отечественной психологии, сформулированные в трудах Л. С. Выготского¹ и С. Л. Рубинштейна², доказывающих наличие системной организации компонентов психики при осмыслении и достижении жизненных целей человека. В теории Э. Ф. Зеера³ и других обозначается важность работы с мотивационно-ценностной сферой выпускников школы при профессиональном самоопределении, а также необходимость разработки и реализации таких технологий профориентационной деятельности, которые бы соответствовали реалиям рынка труда. Гендерные предпочтения современной молодежи представлены в теориях социализации людей разной гендерной ориентации, т. е. теорий половых ролей разрабатываемых Р. Бейлсом⁴ и др.

¹ Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2021. – 160 с.

² Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: АСТ, 2022. – 400 с.

³ Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2009. – 216 с.

⁴ Бейлс Р. Системы социального взаимодействия: теория и измерение. – М.: Книжное обозрение, 2017. – 199 с.

Основным методом исследования выступило анкетирование. Анкета включала вопросы, связанные с выяснением качества сформированности компонентов профессионального самоопределения представителей мужского и женского гендера. Добровольный опрос студенческой молодежи проводился в дистанционном формате с использованием Google Forms. Респондентам было разъяснено цель данного исследования, что все полученные результаты лягут в основу изучения этой темы.

Исследование проведено в октябре 2022 г. в Забайкальском государственном университете (ЗабГУ) среди 130 студентов-первокурсников очной формы обучения.

Набор участников эксперимента был ограничен по возрасту, а обозначенные группы девушек и юношей были сопоставимы по полу, возрасту и направлениям обучения (табл. 1).

Новизна исследования связана с изучением гендерных моделей самоопределения и мотивации студентов-первокурсников при выборе профессии, проведенном в ЗабГУ.

Данные были представлены абсолютным числом ответов по каждому вопросу и относительным величинам в процентах (%). Для анализа данных использовался критерий согласия χ^2 Пирсона. Уровень безошибочного прогноза 95 % считался минимально достаточным ($p < 0,01$). Методы статистического анализа использовались с учетом определения наименьшего значения ожидаемого явления. Получившееся значение критерия χ^2 сравнивали с критическим с учетом степеней свободы при минимальном уровне значимости $p < 0,01$. Для обработки и анализа эмпирических данных использовали ста-

статистические методы лицензионной версии программ STATISTICA 10.0, MS Excel 2010.

Результаты исследования и их об- суждение. В ходе исследования важно было проанализировать ответы на вопросы, касающиеся ориентировки студентов в выборе профессии (рис. 1). Юноши в 1,7 раза чаще акцентировали своё внимание на возможности хорошо зарабатывать и перспективы профессионального и карьерного роста (в 1,9 раза) по сравнению с девушками. Однако удовлетворенность содержанием будущей работы (в 1,1 раза) и возможностью раскрыть свои способности (1,5 раза) была выше у девушек. Престиж выбранной профессии в социуме и надёжность был практически равным для обеих групп. Советы родителей в профессиональной ориентации в 1,5 раза чаще были значимыми для мужского пола. Также примеры людей, добившихся значимых результатов и являющихся авторитетом для подражания показали незначительные цифры среди участников обеих групп.

На вопрос, что вы знаете о своей будущей профессии, наибольшую информированность в реализации профессиональной мечты и всех нюансов, связанных с ориентацией и общими компетенциями, был статистически достоверно значимей у девушек ($\chi^2 = 11,3$; $p < 0,05$). Исследование гендерных стереотипов привлекательности профессии указал на достоверные различия в предпочтениях среди девушек и юношей ($\chi^2 = 18,6$; $p < 0,01$) (рис. 2). Результаты подтвердили предыдущие показатели важности для ребят способности хорошо зарабатывать (в 2,8 раза), а для девушек имеет большее значение возможность развивать свои личные способности (в 2 раза).

Таблица 1

Социально-демографическая характеристика исследуемых

| Варианты ответов | Жен. Группа I | | Муж. Группа II | | Уровень значимости <i>p</i> |
|-------------------------------------|---------------|------|----------------|------|--------------------------------|
| | Чел. | % | Чел. | % | |
| <i>Возраст</i> | | | | | |
| 17–21 лет | 60 | 100 | 70 | 100 | $p > 0,05$ |
| SD = 18,5 ± 1,3 | | | | | |
| <i>Направление обучения</i> | | | | | |
| Гуманитарное | 12 | 20 | 48 | 68,6 | $p < 0,01$ |
| Техническое | 48 | 80 | 22 | 31,4 | |
| <i>Вариант проживания студентов</i> | | | | | |
| с родителями | 18 | 30 | 22 | 31,4 | $p > 0,05$ |
| в общежитии | 35 | 58,3 | 40 | 57,2 | |
| снимаю комнату/квартиру | 7 | 11,7 | 8 | 11,4 | |

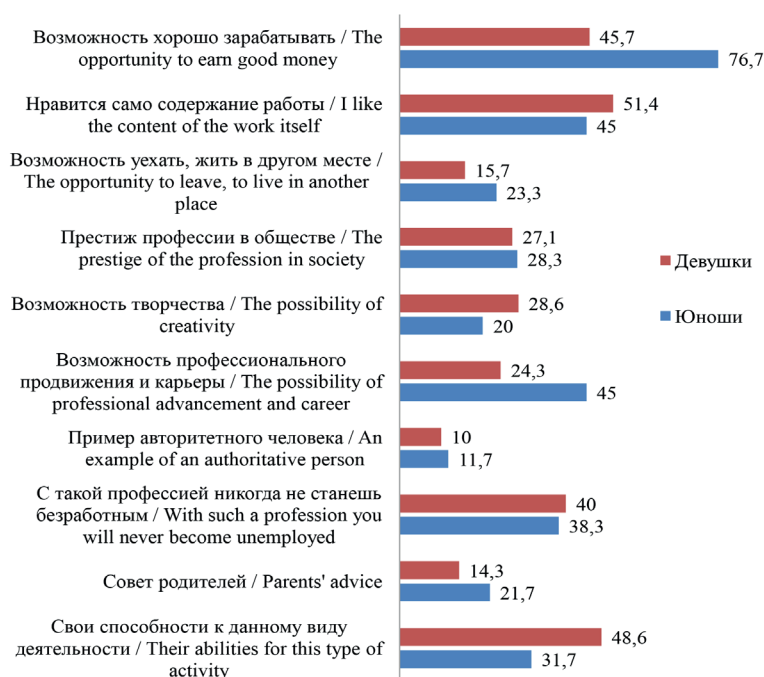


Рис. 1. Гендерные различия по выбору профессии (%) (несколько вариантов)

Fig. 1. Gender differences in the choice of profession (%) (several options)



Рис. 2. Гендерные стереотипы в привлекательности будущей профессии (%)

Fig. 2. Gender stereotypes in the attractiveness of the future profession (%)

На вопрос, знаете ли вы средний размер зарплаты по стране и, предположительно, сколько рассчитываете получать после окончания учебы, статистически значимых различий не выявлено между респондентами двух групп ($\chi^2=5,7$; $p=0,125$). 12,9 % в 1-й группе и 13,3 % во 2-й группе рассчитывают на небольшой но стабильный расход, а 68,6 % девушек и 51,7 % юношей готовы много работать, чтобы получать, в значительной степени, денежные средства. Однако 44,3 % девушек по сравнению с 28,3 % юношей, не задумываются в данное время о будущей сумме получаемой зарплаты и сконцентрированы, только на учебе. Благо-

даря предположению, на что вы рассчитываете при достижении профессиональных целей, выявил, достоверные статистически значимые различия в исследуемых группах ($\chi^2=11,2$; $p<0,05$). Среди юношей доминировало мнение о наличии трудолюбия, высоких исполнительных качеств – в 2,4 раза. Девушки же предпочли наличие образованности, развитости и интеллигентности.

Важно было выяснить наличие, таких личных качеств как: внимательность, усидчивость, ответственность и коммуникабельность у респондентов двух групп. Результаты исследования показали достоверные различия в 1-й группе ($\chi^2=6,9$; $p<0,05$) по

сравнению со 2-й. Юноши в 3,2 раза чаще не смогли ответить на поставленный вопрос. Достоверной разницы в ответах на вопрос, что, по вашему мнению, Вы сможете дать обществу выбирая эту профессию, статистически значимых различий не выявлено ($\chi^2=5,6$; $p=0,233$). Максимальное количество вариантов ответов у девушек соответствовало желанию помогать людям (27,1 %), дать достойное образование детям, развивать их духовное и физическое состояние (22,9 %). Ответы юношей имели предпочтение в поиске инновационных подходов в работе (28,3 %) и создание новых программ, которые смогут облегчить людям жизнь (21,7 %).

В нашем исследовании важно было выяснить гендерные различия информационной обеспеченности о профессиях. Достоверных различий в группах сравнения не зарегистрировано ($\chi^2=5,8$; $p=0,054$), однако юноши в 2,7 раза чаще ответили, что информации у них не достаточно и хотели бы воспользоваться помощью компетентных лиц.

Респондентам была представлена возможность выбора несколько вариантов ответа на вопрос, из каких источников вы получили информацию о профессии, которая нравится? Точных различий в исследуемых группах не выявлено ($\chi^2=6,8$; $p > 0,05$). У четверти студентов обеих групп преобладали ответы, касаемо получения информации из СМИ и интернета, вместе с тем, юноши в 2,1 раза чаще получали информацию о профессиях от родителей и в 2,7 раза чаще лично наблюдали, помогая и участвуя, непосредственно, в трудовом процессе. Практический опыт, советы родителей для этих студентов стали предопределяющими их дальнейшем ориентировании в профессиональном выборе.

Удручающая картина сложилась в ответах на вопрос, кто занимался ориентированием в учебных заведениях до поступления в вуз? Получены достаточно высокие цифры среди студентов-первокурсников исследуемых групп, которые ответили, что такая работа с ними не проводилась (37,1 и 45 %), соответственно. Основная функция по ориентированию выпускников школ отводилась к учителю и педагогу образовательных учреждений – 42,9 и 33,3 %, соответственно. Несмотря на введение в СОШ должности тьютора, реальная его помощь в сопровождении и определении предпочтения выбранной профессии старшеклассниками была крайне мала – 2,9 и 1,7 %. Собеседование, обсуждение – наглядные примеры для расширения пространства учащихся, осознания, вы-

явления и закрепления своих интересов в самоопределении не проводились. Несомненно, от индивидуальной работы и маршрутизации с учащимися, с акцентом на различные образовательные элементы, способствующие ориентированию, мотивации и самоопределению возможно будущей профессии, зависит вся система комплексного сопровождения учащихся школ [18–20]. Хотя и не было выявлено половых различий в группах сравнения в ответах на вопрос, какие профориентационные мероприятия проводились в вашем учебном заведении ($\chi^2=5,2$; $p=0,231$), тем не менее, максимальное количество получено положительных ответов (42,9 и 43,3 %) в 2-х группах, что проводились только беседы, теоретическое обсуждение необходимости ориентирования в предстоящем предпочтении. Все практические действия администраций учебных заведений между по информационному просвещению: встречи с представителями различных профессий, экскурсии на предприятия, групповые и индивидуальные консультации специалистов, дни профориентации молодежи и другие встречи носили единичный характер. Также, девушки (21,4 %) отметили, что никакие мероприятия данной направленности во время обучения у них не проводилось, что в 2,5 раза больше, чем у юношей.

Актуальный вопрос исследования касался определения жизненных ценностей, которых стараются придерживаться студенты двух групп. Безусловным лидером по важности жизненных приоритетов были ответы девушек и юношей (более 50 %), касающиеся: здоровья, материальной обеспеченности и счастливой семейной жизни. Эта триада является для них основными ценностными ориентирами, будущей опорой жизнедеятельности и полноценного взаимодействия с окружающим миром. Вместе с тем, довольно высокие результаты, без гендерных несоответствий, получены по таким приоритетам как, наличие интересной работы, друзей, уверенности в себе. Для юношей, в большей степени (в 1,8 раза) важна компетентность, в 1,5 раза наличие чувств, в 1,4 раза свобода, как необходимость и самостоятельность принятия решений, а для девушек (в 1,6 раза) имеют значение такие ценности, как красота природы и искусство. Надо сказать, что компетентность является базовой потребностью человека быть полезным социуму и добиваться своих жизненных целей. Более того, компетентность усиливает мотивационную активность человека и ответственность за

квалифицированное исполнение поручений и положительные результаты.

В итоге, самоопределение играет важную роль в определении и соблюдении жизненных правил, личностному росту и устремлению к решению насущных задач. Кроме того, студенты, владеющие конкретным уровнем самоопределения, могут принимать правильный выбор и сознательное решение в оценке своей образовательной жизни.

Заключение. На основании полученных результатов исследования установлена положительная и значимая связь между выбранными направлениями обучения, так технические специальности достоверно преобладали в выборе будущей специальности ($p < 0,01$) у юношей, а также достоверные гендерные различия в наличии знаний о своей будущей профессии, где девушки наиболее серьезно и осознанно подошли в ответах ($p < 0,05$), акцентируя внимание на необходимости иметь более полную информацию о предполагаемой профессии. Если для юношей самым важным условием, предпочтения в будущей профессии, было материальное благополучие (на 31%), то для девушек, достоверно больше ($p < 0,01$) – возможность развивать свои способности в выбранном виде деятельности. Выявлены статистически значимые различия ($p < 0,05$) в обладании

такими личными качествами, как: внимательность, коммуникабельность, ответственность и т. д., которых у девушек оказалось существенно больше. Более половины респондентов из двух групп, готовы много работать, чтобы получать максимально большие денежные средства, вместе с тем, наибольшее количество девушек, в настоящее время, первостепенное значение уделяют учебному процессу.

Получен высокий результат в двух группах о недостаточном уровне профориентационной работы до поступления в вуз. Практических мероприятий по ориентированию будущих выпускников также было небольшое количество. Основная жизненная триада ценностей для всех молодых людей заключалась в наличии здоровья, материальной обеспеченности и счастливой семейной жизни.

Таким образом, отмечающаяся положительная динамика в приоритетах выбора жизненных ценностей студенческой молодежи, при успешном ориентировании и профессиональном самоопределении, может способствовать достижению жизненных целей. Результаты исследования могут быть использованы в планировании корректировочных мер по организации и проведению профориентационной работы в школах города и края.

Список литературы

1. Зорина Н. С. Профессиональное самоопределение молодежи как социальный феномен // Современный ученый. 2022. № 3. С. 265–267.
2. Литвинцева С. А. Профессиональное самоопределение молодежи дальневосточного региона в современных условиях // Russian Economic Bulletin. 2022. Т. 5, № 4. С. 51–56.
3. Ражова Н. А., Якимова А. С., Коробова Е. В., Прохорова М. П. Применение игровых технологий в профориентационной деятельности. Текст: электронный // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 10. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/10/72876> (дата обращения: 05.01.2023).
4. Олиндер М. В. Профессиональное самоопределение старшеклассника в системе довузовской подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 193–196.
5. Koole S. L., Schlinkert C., Maldei T., Baumann N. Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory // Journal of Personality. 2019. Vol. 87, no. 1. P. 15–36. DOI: 10.1111/jopy.12380.
6. Панина С. В., Залуцкая С. Ю. Философско-педагогическое осмысление ценности труда в выборе профессии // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2022. № 4. С. 57–66.
7. Lane K. L., Carter E. W., Sisco L. Paraprofessional Involvement in Self-determination instruction for students with high-incidence disabilities // Exceptional Children. 2012. Vol. 78. P. 237–251.
8. Назарова А. С., Вишнякова Е. И., Барина С. Г. Педагогическое сопровождение старшеклассников в выборе будущей профессии // Проблемы современного образования. 2022. № 2. С. 183–189. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-2-183-189.
9. Thomas A. E., Müller F. H., Bieg S. Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivational regulation beim Lernen im Studium [development and validation of motivational regulation scales in undergraduate learning] (SMR-LS) // Diagnostica. 2018. Vol. 64. P. 145–155.
10. Короткова Е. А., Юкарева Ю. В. Научно-методологическое обеспечение эффективности программы воспитания студентов Уральского ГАУ // Аграрное образование и наука. 2022. № 4. 12 с.
11. Богомолова О. Ю. Проблема мотивационной готовности к выбору профессии у студентов вузов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 2. С. 302–304.

12. Зелинченко А. И., Шмелев А. Г. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора // Вестник Московского государственного университета. 1987. № 4. С. 15–20.
13. Ryan M. R., Deci L. D., Vansteenkiste M., Soenens B. Building a Science of Motivated Persons Selfdetermination Theory's Empirical Approach to Human Experience and the Regulation of Behavior. 2021. Vol. 4, no. 2. P. 1–13.
14. Moore E., Holding A. C., Moore A., Levine S. L., Powers T. A., Zuroff D. C., Koestner R. The role of goalrelated autonomy: A self-determination theory analysis of perfectionism poor goal progress, and depressive symptoms // Journal of Counseling Psychology, 2021. Vol. 68, no. 1. P. 88–97.
15. Малошонок Н. Г., Щеглова И. А., Вилкова К. А., Абрамова М. О. Гендерные стереотипы и выбор инженерно-технического направления подготовки // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2022. № 3. С. 149–186. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-149-186.
16. Heyder A., Kessels U. Do Teachers Equate Male and Masculine with Lower Academic Engagement? How Students' Gender Enactment Triggers Gender Stereotypes at School // Social Psychology of Education. 2015. Vol. 18, no. 3. P. 467–485. DOI: 10.1007/s11218-015-9303-0.
17. Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Шурун Д. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 7. С. 168–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187.
18. Мухина Т. Г., Сорокоумова С. Н., Егорова П. А., Яркова Д. Д. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа – вуз» // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 4. С. 14.
19. Самсоненко Л. С. Изучение жизненных планов у современных старшеклассников // Балканско-научно обозрение. 2019. Т. 3, № 3. С. 58–61. DOI: 10.34671/SCH.BSR.2019.0303.0014.

Информация об авторах

Кохан Сергей Тихонович, кандидат медицинских наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); ispsmed@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>.

Виноградова Нина Иннокентьевна, доктор психологических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); vin57@list.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3547-6642>.

Вклад авторов

Кохан С. Т. – основной автор, разработка методики проведения работы, критический анализ и доработка текста, формулировка окончательных выводов.

Виноградова Н. И. – определение концепции статьи, постановка общей проблемы исследования, анализ литературных данных, подготовка первоначального варианта текста, формулировка выводов.

Для цитирования

Кохан С. Т., Виноградова Н. И. Гендерные модели самоопределения и мотивации при выборе профессии студентов-первокурсников // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 155–164. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-155-164.

Статья поступила в редакцию 20.01.2023; одобрена после рецензирования 25.02.2023; принята к публикации 26.02.2023.

References

- Zorina, N. S. Professional self-determination of youth as a social phenomenon. Modern scientist, no. 3, pp. 265–267, 2022. (In Rus.)
- Litvintseva, S. A. Professional self-determination of the youth of the far eastern region in modern conditions. Russian Economic Bulletin, no. 4, pp. 51–56, 2022. (In Rus.)
- Razhova, N. A., Yakimova, A. S., Korobova, E. V., Prokhorova M. P. The use of gaming technology in career-oriented activities. Modern scientific researches and innovations, no. 10, 2016. Web. 05.01.2023. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/10/72876>. (In Rus.)
- Olinder, M. V. Professional self-determination of a high school student in the system of pre-university training. Problems of modern pedagogical education, no. 66-3, pp. 193–196, 2020. (In Rus.)
- Koole, S. L., Schlinkert, C., Maldei, T., Baumann N. Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory. Journal of Personality, no. 87, pp. 15–36, 2019. DOI: 10.1111/jopy.12380. (In Engl.)

6. Panina, S. V., Zalutskaya, S. Yu. Philosophical and pedagogical understanding of the value of labor in the choice of a profession. *Vestnik of the North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, no. 4, pp. 57–66, 2022. (In Rus.)
7. Lane, K. L., Carter, E. W., Sisco, L. Paraprofessional Involvement in Self-determination instruction for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, no. 78, pp. 237–251, 2012. (In Engl.)
8. Nazarova, A. S., Vishnyakova, E. I., Barinova S. G. Pedagogical support of high school students when choosing the future profession. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, no. 2, pp. 183–189, 2022. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-2-183-189. (In Rus.)
9. Thomas, A. E., Müller, F. H., Bieg, S. Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivational regulation beim Lernen im Studium [development and validation of motivational regulation scales in undergraduate learning] (SMR–LS). *Diagnostica*, no. 64, pp. 145–155, 2018. (In Engl.)
10. Korotkova, E. A., Yukareva, Yu. V. Scientific and methodological support of the effectiveness of the program of education of students of the Ural State Agrarian University. *Agricultural education and science*, no. 4, p. 12, 2022. (In Rus.)
11. Bogomolova, O. Yu. The problem of motivational readiness to the choice of profession of university students. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, no. 2, pp. 302–304, 2019. (In Rus.)
12. Zelinchenko, A. I., Shmelev, A. G. On the classification of motivational factors of labor activity and professional choice. *Bulletin of the Moscow State University*, no. 4, pp. 15–20, 1987. (In Rus.)
13. Ryan, M. R., Deci, L. D., Vansteenkiste, M., Soenens, B. Building a Science of Motivated Persons Selfdetermination Theory's Empirical Approach to Human Experience and the Regulation of Behavior, no. 4, pp. 1–13, 2021. (In Engl.)
14. Moore, E., Holding, A. C., Moore, A., Levine, S. L., Powers, T. A., Zuroff D. C., Koestner R. The role of goalrelated autonomy: A self-determination theory analysis of perfectionism poor goal progress, and depressive symptoms. *Journal of Counseling Psychology*, no. 68, pp. 88–97, 2021. (In Engl.)
15. Maloshonok, N. G., Shcheglova, I. A., Vilkova, K. A., Abramova M. O. Gender Stereotypes and the Choice of an Engineering Undergraduate Program. *Educational Studies Moscow*, no. 3, pp. 149–186, 2022. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-149-186. (In Rus.)
16. Heyder, A., Kessels, U. Do Teachers Equate Male and Masculine with Lower Academic Engagement? How Students' Gender Enactment Triggers Gender Stereotypes at School. *Social Psychology of Education*, no. 18, pp. 467–485, 2015. DOI: 10.1007/s11218-015-9303-0. (In Engl.)
17. Kasyanova, T. I., Maltsev, A. V., Shkurin, D. V. High school students' professional selfdetermination as a social problem. *The Education and science journal*, no. 20, pp. 168–187, 2018. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187. (In Rus.)
18. Mukhina, T. G., Sorokoumova, S. N., Egorova, P. A., Yarkova, D. D. Professional self-determination and professional career of learning youth in the conditions of integrative complex "School – University". *Vestnik of the Minin University*, no. 4, pp. 14, 2019. (In Rus.)
19. Samsonenko, L. S. Studying the life plans in modern high school students. *Balkan Scientific Review*, no. 3, pp. 58–61, 2019. DOI: 10.34671/SCH.BSR.2019.0303.0014. (In Rus.)

Information about the authors

Kokhan Sergey T., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); ispsmed@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>.

Vinogradova Nina I., Doctor of Psychology, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); vin57@list.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3547-6642>.

Contribution of authors to the article

Kokhan S. T.– the main author, has arranged scientific management; developed the methodology of the research; critical analysis and revision of the text; final conclusions.

Vinogradova N. I. – has developed the concept; statement of the general research problem; analysis of literature data; drafting the initial version of the text; conclusions.

For citation

Kokhan S. T., Vinogradova N. I. Gender Models of Self-Determination and Motivation when Choosing a Profession for First-Year Students // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 155–164. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-155-164.

**Received: January 20 2022; approved after reviewing February 25 2023;
accepted for publication February 25 2023.**

Научная статья

УДК 7.036

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-165-176

О потенциале джанк-арта в учебно-творческом процессе

Екатерина Сергеевна Ляшенко¹, Анастасия Дмитриевна Шлыкова²,

^{1,2}*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹*kreativfho@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8010-2768>*

²*stasyashaaa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-5085-5046>*

В статье рассматривается педагогический потенциал современного художественного направления джанк-арт. Джанк-арт не только представляет новые механизмы в актуальном искусстве, но и в силу своих богатых наборов форм, в большинстве случаев, не претендуя на категории высокого искусства, способен стать материалом для арт-практик, использоваться в педагогическом процессе, обладая потенциалом для творческого развития. При этом джанк-арт не получил широкого теоретического осмысления в плане разработки методик его в учебно-творческом процессе. Цель данной работы заключается в обобщении педагогического опыта применения джанк-арта в учебно-творческом процессе на основе теоретического обоснования его возможностей. Авторский опыт применения джанк-арта в учебно-творческом процессе студентов профиля «дизайн среды» как в рамках учебных программ, так и вне их основан на анализе историко-культурного контекста происхождения джанк-арта, его искусствоведческого понимания. Применение институциональной теории оправдывает рассмотрение в искусстве различных новых форм, создаваемых в соответствующих институциях. Джанк-арт является одним из перспективных приёмов, потенциал которых в следующем: применение новых формообразующих приёмов, концептуализации в искусстве в студенческих работах, актуализации современных проблем в тематике молодёжного творчества, мотивации студентов, в том числе в условиях дистанционного обучения творчеству, применении альтернативных методов в изучении законов построения визуальной композиции. В исследовании применялись как традиционные эмпирические методы наблюдения, беседы, эксперимента, так и теоретические (анализ, синтез), а также системный и проектный подходы. Анализ исторического осмысления направления джанк-арт в искусствознании, практический опыт деятельности студенческого научно-творческого объединения «Креатив», (Факультет культуры и искусств ЗабГУ), а также материалы творческих занятий в пандемийный период стали основными материалами исследования. Результаты, примеры, представленные в статье, могут быть применены в концептуальном плане для разработки других программ мастер-классов для разных возрастных групп, направленных на развитие воображения, творческого и композиционного мышления в обучении изобразительному искусству и дизайну.

Ключевые слова: джанк-арт, учебно-творческий процесс, развитие воображения, мотивация в условиях пандемии, концептуализация учебных творческих работ, педагогический потенциал джанк-арта

Благодарность: *Статья подготовлена при поддержке исследовательского гранта Совета по научной и инновационной деятельности ЗабГУ № 353-ГР от 09.02.2022 («Забайкальский центр исследований современного искусства»).*

Original article

About the Potential of Junk Art in the Educational and Creative Process

Ekaterina S. Lyashenko¹, Anastasiya D. Shlikova²

^{1,2}*Transbaikal State University, Chita, Russia*

¹ *kreativfho@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8010-2768>*

² *stasyashaaa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-5085-5046>*

The article examines the pedagogical potential of the modern art direction junk art. Junk art not only represents new mechanisms in contemporary art, but also due to its rich sets of forms, in most cases, without claiming to be a category of high art, it is able to be a material for art practices, used in the pedagogical process, having the potential for creative development. At the same time, junk art has not received a broad theoretical understanding in terms of developing its methods in the educational and creative process. The purpose of this work is to generalize the pedagogical experience of using junk art in the educational and cre-

© Ляшенко Е. С., Шлыкова А. Д., 2023

ative process based on the theoretical justification of its capabilities. The author's experience of using junk art in the educational and creative process of students of the profile "design of the environment" both within the framework of educational programs and outside of them is based on the analysis of the historical and cultural context of the origin of junk art, its artistic understanding. The application of institutional theory justifies the consideration in art of various new forms created in the relevant institutions. Junk art is one of the promising techniques, the potential of which is as follows: the use of new formative techniques, conceptualization in art in student works, actualization of modern problems in the subject of youth creativity, motivation of students, including in the conditions of distance learning creativity, the use of alternative methods in the study of the laws of construction of visual composition. Both traditional empirical methods of observation, conversation, experiment, and theoretical (analysis, synthesis), as well as system and project approaches are used in the study. The analysis of the historical understanding of the direction of junk art in art studies, the practical experience of the student scientific and creative association "Creative" (Faculty of Culture and Arts of TSU), as well as the materials of creative classes in the pandemic period became the main materials of the study. The results and examples presented in the article can be applied conceptually to develop other master class programs for different age groups aimed at developing imagination, creative and compositional thinking in teaching fine arts and design

Keywords: junk art, educational and creative process, development of imagination, motivation in a pandemic, conceptualization of educational creative works, pedagogical potential of junk art

Acknowledgement: *This article was prepared with the support of the Council for Scientific and Innovative Activities of Transbaikal State University according to the research project no. 353-GR of 09.02.2022 ("Transbaikal Center for Contemporary Art Research").*

Введение. Новизна исследования связана с анализом педагогического потенциала новых механизмов современного искусства, технологий арт-практик, а именно художественного направления джанк-арт в учебно-творческом процессе разных возрастных групп. Новизна также заключается и в попытках анализа особенностей становления джанк-арта применительно к теоретическому обоснованию привлечения механизмов, приемов и средств данного направления в разработке программ обучения изобразительному искусству.

Направление объединяет механизмы ряда течений в искусстве XX и XXI вв., является популярным среди молодого поколения, актуальным для культуры современной молодежи. Джанк-арт (также «трэш-арт») – современное направление в искусстве и арт-практиках, выражающее идеи актуальной экологической тематики, использующее отработанные материалы, мусор в структуре художественных произведений, экспонатов). «Мусорное искусство» относят к энвайронментальному искусству, внутри которого и выделяют джанк-арт или трэш-арт. Такое место джанк-арт занимает и потому, что творчество художников направлено на привлечение внимания к вопросу экологии и защиты окружающей среды. Привлекательность джанк-арта объясняется широкими возможностями для эксперимента, противопоставлением более традиционным формам в искусстве.

Цель данной работы заключается в обобщении педагогического опыта приме-

нения джанк-арта в учебно-творческом процессе на основе теоретического обоснования его возможностей.

Задачи исследования, отражающие его основные этапы следующие:

- исследование историко-культурного контекста джанк-арта в искусствоведении и истории его осмысления;
- концептуальное обоснование возможности и способов применения джанк-арта в учебно-творческом процессе;
- разработка и систематизация механизмов применения потенциала джанк-арта в учебно-творческом процессе (для студентов и занятий, проводимых студентами);
- практическая апробация исследований потенциала и анализ результатов.

Постановка проблемы в том, что арт-практики сегодня представляют значительный диапазон возможностей – они граничат с произведениями современного искусства и служат материалами для широкого педагогического процесса при этом не получили ещё достаточного теоретического осмысления и разработки методик применения их потенциала.

Институциональная теория оправдывает рассмотрение в искусстве различных новых форм, подкреплённых разработанными концепциями в соответствующих институциях. При применении новых механизмов создания композиций в изобразительном искусстве мы опирались на традиционные законы, приёмы и средства. В связи с этим концептуально обоснованы как разработанные ме-

ханизмы применения джанк-арта в учебном процессе студентов-дизайнеров, студентов педагогов-художников, так и в проектной внеучебной деятельности, а также при разработке мастер-классов, проводимых студентами в различных возрастных группах.

Результаты применены и апробированы как в разработке мастер-классов «Арт-практики» и курса лекций «Современное искусство, так и в практическом плане в практике СНО «Креатив» и учебно-творческом процессе.

Джанк-арт обладает рядом перспективных приемов, отражаемых в его потенциале: мотивации студентов в том числе в условиях дистанционного обучения творчеству, концептуализации творческих тем в искусстве, актуализации современных проблем, применении новых формообразующих приёмов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке концептуальных проектов актуального искусства во внеучебной студенческой деятельности, применении потенциала джанк-арта в творческом процессе, мотивации студентов, вовлечении в учебный, внеучебный творческий поисковый процесс, разработке приемов и упражнений для развития воображения, творческого мышления.

Исследование и других арт-практик с точки зрения их механизмов и изучения в искусствоведении является актуальным перспективным продолжением данного исследования с целью дальнейшей разработки способов их применения в учебно-творческом процессе.

Обзор литературы. Направление джанк-арт в историко-культурном контексте связано не только с тенденциями формообразования в искусстве, но и социокультурным контекстом, мировоззренческими парадигмами, общественными проблемами, экологической обстановкой. История взаимодействия человечества с отработанными материалами находится в тесной связи с особенностью той или иной эпохи. В XX в. отношение к мусору трансформируется. Общество создаёт множество продукции, которая изначально предназначена для того, чтобы стать мусором – недолговечные товары, одноразовая упаковка и изделия, которые быстро устаревают. Согласно исследованиям А. Р. Кожариновой [1], постмодернистская культура отрицает оппозицию «грязное-чистое». Считается, что именно постмодернистский подход [2–5] стал причиной особен-

ного отношения современного искусства к мусору. Кроме того, мусора становится количественно много, что вызывает необходимость менять стратегии взаимодействия с ним – сортировать, думать о его утилизации, переработке и даже философствовать на его тему, подвергая проблему мусора социологическому и культурологическому анализу.

Элитарная культура признает важность и масштабность данной проблемы с XX в. Она инициирует процессы примирения человечества с мусором, окультуривая, эстетизируя его, вводя в контекст искусства, в то время как массовая культура вселяет в своих потребителей страх перед мусором и грязью, ежедневно призывая к их истреблению.

Уже в 1930-е гг. в Германии мусор начинает подвергаться анализу философами с символической точки зрения: как метафора современной культуры вообще. Представляется, что концепция Вальтера Беньямина [6], рассматривающего действительность как «свалку», «мусор», а творчество – как переделку, была одной из самых ранних попыток социокультурного анализа, проведённого в подобном ключе.

Одним из первых в своём творчестве мусор стал осваивать теоретик и практик искусства, дадаист Курт Швиттерс. Он говорил: «Я собственно, не понимаю, почему использованные проездные билеты, прибитые волной к берегу куски древесины, гардеробные номерки, проволоку и детали велосипеда, пуговицы и всякое другое старье, найденное на чердаках и мусорных свалках, нельзя использовать как материал для картин – точно такой же, как изготовленные на фабрике краски» [7]. Именно Курт Швиттерс, используя в своих произведениях любую, находящуюся под рукой вещь, стал основателем «мерц-искусства». Его ассамбляжи создавались из старых шнурков, окурков, сломанных перьев, старых галстуков его друзей и прочего хлама.

Курт Швиттерс первым перевернул отношение к мусору и провозгласил своим творчеством идею о том, что использованные вещи могут стать задачей современного искусства. Его опыты были продолжены французским искусством 1950–1960 гг.

Французский скульптор Сезар Бальдачини стал известен благодаря ассамбляжам из промышленного мусора, в частности – частей разбитых машин, которые он соединял с помощью сварочного аппарата или помещал под гидравлический пресс [1]. Арман Пьер

Фернандес, французский и американский художник, придерживался мнения, что именно мусор может лучше всего рассказать о жизни общества. Арман создаёт серию «мусорных ящиков» – кубов из плексигласа или дерева, заполненных различными отходами – таким образом художник хотел показать жизнь общества, людские интересы, отрывки их быта.

Основоположником джанк-арта в большей степени стал дадаизм. «Дадаизм появился на свет, когда окончательно распалась конструкция европейской культуры, именно в это время сложилась благоприятная ситуация для «иконоборческой активности». Вызревая в лоне футуризма, кубизма и экспрессионизма, он превратился в «плавильную печь» авангарда, он «радикализовал тенденции критики культуры, довёл их до бунта, до абсолютного отрицания» – пишет А. А. Бойе в своей работе «Проблема выражения анти-эстетики дадаизма и её классификация» [8]. Одно из системно-типологических исследований дадаизма как художественного движения в контексте авангардистских экспериментов первой трети XX в. – монография доктора филологических наук В. Д. Седелника [9]. Отметим также ряд других работ данного направления [10–12] и др.

Впервые термин «джанк-арт» в 1961 г. применил Лоуренс Аллоуэй [13] – английский искусствовед, для описания работ Роберта Раушенберга. Он предложил называть так произведения искусства, в основные которых лежат найденные или готовые объекты и мусор. Термин берет начало из послевоенного понятия «мусорной культуры» – оно описывало появившиеся в результате индустриального бума бытовые предметы, век которых по умолчанию не долог.

Отметим, что понятие «современное искусство» – многоаспектное, имеет разные понимания в науке. В статье «Современное искусство в контексте эстетического опыта» [14], Виктор Васильевич Бычков под современным искусством предлагает понимать «Магистральную линию развития арт-практик со второй половины прошлого столетия. Оно берет начало от поп-арта и концептуализма, но практически полностью уходит от живописи и плоской поверхности в пространство инсталляций, акций, перформанса». Л. Н. Захарова [15] отмечает несколько вариантов в определении искусства. Исследуя кич, кэмп и трэш, К. Г. Антонян представляет их как общие тенденции «другого» вкуса; считает, что в современности нивелиру-

ются понятия «плохого» и «хорошего» вкуса, а трэш-эстетика является частью мировых культурных трендов [16]. Существует ряд позиций, связанных с вопросом появления материалов из мусора в искусстве [17–22] и др.

В конце шестидесятих годов XX в. возникла потребность в теории, которая смогла бы обосновать и структурировать процессы, происходящие в художественной практике. Институциональная теория Джорджа Дики [23] – попытка преодоления трудностей и слабостей традиционных теорий, которые пытались дать определение процессам в искусстве, но не смогли этого сделать. Институциональная теория подытоживает, что объект может стать искусством только в контексте института, то есть «мира искусства».

Артур Данто [24] в своей работе «Мир искусства» выделяет теорию подражания и теорию реальности, согласно которым художник не подражает реальности, а создаёт её. По мнению Данто, именно художественные теории делают возможным мир искусства и само искусство. Начиная с шестидесятих годов XX в., философ полагает, что определить объект как произведение искусства можно только благодаря предварительным разъяснениям, художественным теориям, которые делают его возможным, через призму истории искусства.

Современные приёмы в искусстве способствуют созданию новых механизмов, применяемых в педагогическом процессе. При этом использование таких инновационных приёмов в образовательном процессе опирается на идеи педагогического потенциала искусства, разработанные представителями различных наук – педагогики, философии, психологии, культурологии как из общих понятий эстетики, так и из современных подходов к творчеству в педагогическом процессе [25–31].

Учёные отмечают [28], что до сих пор остаются недостаточно полно раскрытыми содержание понятия «педагогический потенциал искусства», а также его место, значение и функции в структуре и организации учебного процесса (в старшем звене школы и вуза).

Потенциал джанк-арта в творческом развитии уже начинает применяться и разрабатываться, отечественными и зарубежными учеными рассматриваются способы и результаты его применения в педагогическом процессе, как например, в контексте применения в учебно-творческом процессе «ненужных материалов», «найденного искусства» [32].

Однако джанк-арт может быть рассмотрен под новыми углами зрения как, например, в роли дополнительных приёмов мотивации и вовлечения в активное творчество студентов художественных направлений с последующей разработкой программ как для проведения занятий самими студентами-педагогами.

Методология и методы исследования.

Гипотеза заключается в следующем: джанк-арт – не только является новым механизмом в актуальном искусстве, привлекает внимание молодёжи, выражает актуальные проблемы действительности, но и в силу своих богатых наборов форм, в большинстве случаев, не претендуя на применение классических категорий искусства, перспективен к применению в педагогическом процессе.

Для понимания направления «джанк-арт» с целью его дальнейшего применения в педагогическом процессе использовалась методология исследований современных форм искусства, основанных научных парадигмах в искусстве, принятых в XX–XXI вв. В качестве основных методологических принципов анализа произведения искусства применялись эстетический, искусствоведческий, культурологический, структурно-семиотический, психоаналитический и другие.

Для осмысления результатов применения джанк-арта в учебном творческом процессе применялись следующие традиционные эмпирические методы педагогических исследований: включенное наблюдение (с целью оценки изменения мотивации во время выполнения творческих упражнений при взаимодействии онлайн), метод формирующего эксперимента (с целью оценки сформированности этих навыков в созданных лабораторных условиях мастерских во время процесса со-творчества педагога или практикующихся студентов, беседы среди студентов групп с целью выявления индивидуальных склонностей в выборе формообразующих приемов в индивидуальных творческих работах и разработке авторских мастер-классов). Кроме того, применен метод экспертной оценки (работы были представлены соответствующим комиссиям: одна работа состоялась как магистерская диссертация с творческим производением, ряд работ занял призовые места на межрегиональном конкурсе современного искусства «Мост через реальность»).

В теоретическом плане для получения выводов исследования и для составления

программ по его результатам мы опирались на положения системного подхода. Проектный подход был незаменим при организации деятельности студентов в выполнении авторских конкурсных работ.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ тематики учебно-творческих и отдельных художественных работ в направлении джанк-арт, в том числе обусловленной морфологическим содержанием композиций привел к выводу значительном воспитательном потенциале разрабатываемого в педагогическом процессе направления. В нынешних экологических условиях отработанные материалы становятся новой концептуальной темой в искусстве и художественном творчестве. Джанк-арт сегодня – достаточно новое направление, позволяющее увидеть привычные вещи с иной стороны. Работы, созданные со вторичным применением сырья – не только взгляд художника, но и его призыв к современной острой проблеме экологии.

«Мусорное искусство» призвано показать не только свободу выбора материалов, но и их необычное происхождение. Зрители привыкли ассоциировать все, что связано с искусством, с прекрасным, высоким. Картины, написанные маслом, скульптуры из камня, дерева, гипса, песка, глины – экологичны, чисты в своем происхождении. Джанк-арт выступает в противовес привычной «чистоте» используемых материалов, тем самым создавая предпосылки для развития креативного, нестандартного мышления.

Создание арт-объектов из отработанных материалов – отличный способ развития воображения. Джанк-арт удобен для проведения мастер-классов благодаря доступности материалов, достаточно несложному исполнению.

Арт-практика джанк-арта направлена на формирование творческого мышления, стремления к художественному эксперименту, поиску новых форм художественного выражения. Большое преимущество арт-практик в том, что они могут быть оформлены в виде мастер-классов, кратких курсов, учебных пособий для самостоятельного ознакомления и изучения.

Вовлечение студентов в творческий процесс, выходящий за рамки учебной программы – одна из самых сложных и интересных задач во время дистанционного обучения в условиях пандемии. Рассмотрим несколько примеров альтернативной дополнительной работы авторов в таком направлении на дис-

циплине «Пропедевтика» у студентов профиля «дизайн среды» (ЗабГУ, 2021). Достаточно сложно удерживать внимание аудитории, находящейся под влиянием разнообразных окружающих обстановок, в отсутствие непосредственного контакта педагога с творческой работой. В рамках данного проекта были выполнены креативные задания, направленные не на преодоление домашней нерабочей обстановки, а на творческое взаимодействие с ней. На занятии выполнялись творческие упражнения, на их основе были выполнены творческие работы. Во время выполнения упражнений прослеживался достаточно быстрый отклик аудитории, соревновательный эффект во время просмотров черновых набросков композиций, активное взаимодействие. На выполнение данных заданий активно откликнулись все участники процесса, доделывая работы до выставочного уровня. С одной стороны, интересные композиции получались достаточно нетрудноёмким способом, с другой – приходилось оттачивать художественные навыки в плане работы с форматом, цветовым и композиционным решением. Часть работ затем экспонировались на выставке молодёжного искусства «Навстречу завтра» (март-апрель 2022, Забайкальский краевой художественный музей) и вызвала интерес как профессионально подготовленных зрителей, так любителей разных возрастов.

Студентам предлагалось подготовить материал – неиспользуемые предметы, небольшие по форме, поиграть в ассоциации с формой, подвигать на форматах найденные предметы, сложить из них композиции пятен, найти интересный образ, подготовить основу, уточнить формат, определить способ фиксации и окрашивания.

Рассмотрим несколько примеров. Работа Марии Пичуевой (рис. 1–2) – из серии ассамбляжей «Подводные обитатели». Основная серии – поиск образов в простых, хорошо знакомых в повседневности предметах. Художественный образ может быть спонтанно найден с помощью ассоциативных связей, возникающих у зрителя, рассматривающего отвлеченные объекты. Морские серии – одна из наиболее популярных тем в композициях джанк-арта, однако каждый найденный образ состоит из новых предметов и интересен по-новому.

«Молекулярная импровизация» – композиция, выполненная под впечатлением от выразительных снимков, схем молекулярных соединений (рис. 3). Задание позволило выполнить ряд альтернативных упражнений по пропедевтике («акцент на малом объекте», «акцент на большом», «пятно-пространство» и т. п., вместо аппликативных приёмов компоновались небольшие предметы, вспоминались с большим интересом уже пройденные композиционные приёмы).



Рис. 1, 2. Мария Пичуева. Подводные обитатели. Из серии ассамбляжей: 28,5×32; 34×28,5. 2022
Fig. 1, 2. Maria Pichueva. Underwater inhabitants. From a series of assemblages: 28,5×32; 34×28,5. 2022

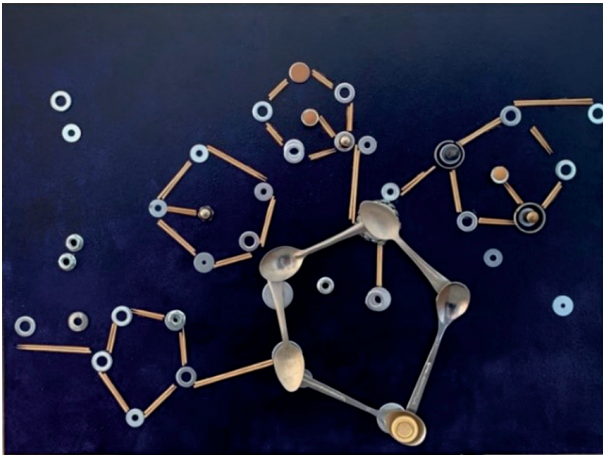


Рис. 3. Станислав Федосеев. Молекулярная импровизация. Ассамбляж. 44,5×59,5. 2022
Fig. 3. Stanislav Fedoseev. Molecular improvisation. Assemblage. 44,5×59,5. 2022



Рис. 4. Elizaveta Kuznetsova, Tatiana Shalavina. Сорока. Ассамбляж. 59×41,5. 2022.
Fig. 4. Elizaveta Kuznetsova, Tatiana Shalavina. Magpie. Assemblage. 59×41,5. 2022

Подобно тому, как сорока уносит к себе в так называемую «коллекцию» всё, что блестит и просто интересные предметы, образ в работе «Сорока» (рис. 4) обладает аналогичной тематической «собираемостью» в прямом смысле слова. При этом образ может быть прочтен по-разному: птичка с пышным хвостом, сидящая на ветке, или некая дама. Художник вступает в интерактивную игру со зрителем, приглашая угадать, что унесла сорока и что стало элементами наряда этой дамы, что также интересно в применении данной работы в качестве иллюстративного материала.

Вдохновившись обзорами экспозиций Современной галереи, Тейт (англ. Tate Modern) – лондонской галереи модернистского и современного искусства, студенты по аналогии с увиденным выполняли поисковые работы фактур рельефов в технике ассамбляж (рис. 5, 6). Здесь отрабатывались навыки работы с созданием композиций фактур, интерьерных дизайнерских решений. Предметная составляющая позволила выйти на достаточно крупный формат, чего зачастую недостает в упражнениях для дизайнеров младших курсов.



Рис. 5. Нагмид Цырендашиева. Рельеф-1. Ассамбляж. 100×75. 2022
Fig. 5. Nagmid Tsyrendashieva. Relief-1. Assemblage. 100×75. 2022

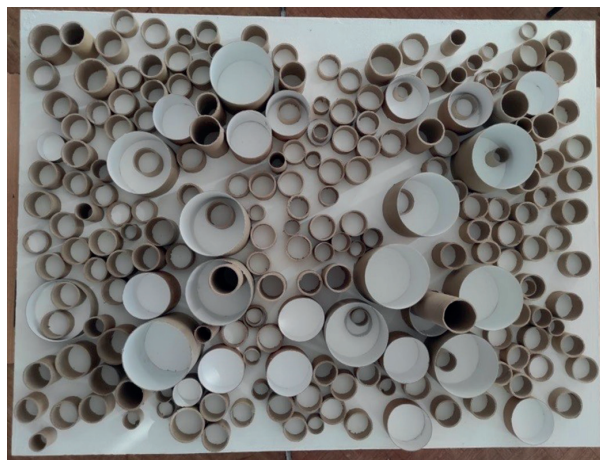


Рис. 6. Ольга Сафиулина, Евгения Тарасова. Рельеф № 2. Ассамбляж. 75×100. 2022
Fig. 6. Olga Safiulina, Evgenia Tarasova. Relief No. 2. Assemblage. 75×100. 2022

Концепция серии коллажей «На чешуе жестяной рыбы» (рис. 7, 8) связана с модернистскими идеями и одним из символов модернизма – творчеством В. Маяковского с одной стороны с лирическим пониманием возможности в разных привычных формах видеть другие (вспомним: «На чешуе жестяной рыбы, прочел я зовы новых губ...»), что, на наш взгляд, является неотъемлемой частью художественного образа. С другой стороны, джанк-арт дает возможности игры с материалами и текстурами: на чешуе, именно «жестяной рыбы»: «мусорное искусство» заимствует свои композиционно-формообразующие приёмы из технологий стим-панка, ассамбляжа. Концептуальная передача образов животных дополняет композицию, как в образном плане, так и в плане обращения к экологическим проблемам.

Серия композиций символизирует новый взгляд на привычные образы, представляя их с другой стороны. Она состоит из шести композиций, образующих три пары. Первая пара – «Золотая Рыбка и Царевна-Лягушка». Золотая рыбка – талисман удачи, изобилия, благополучия, изобилия и богатства. Царевна-Лягушка выступает персонажем сказки, рассказывающей о выборе одного из возможных образцов жизни, в её образе много ключей. Вторая пара – «Кот Учёный и Мудрая Сова». Данные персонажи выступают как олицетворение мудрости и ума. Пара «Стрекоза и Муравей» олицетворяют трудолюбие и беспечность. Интересно, что относительно низкая трудоёмкость данной работы позво-

лила автору создать различные варианты образа. Студент с интересом выполнил 9 композиций, включая варианты, на данную тему, которые уже применяются как интерьерные картины, как самодостаточные произведения арт-практик, а также нашли своё применение в педагогическом процессе в качестве наглядных пособий для заданий во время мастер-классов по джанк-арту. Это вышло за рамки заданий и участия в выставке, что может свидетельствовать о возросшей мотивации к творческому поиску и художественным навыкам, успешном поиске индивидуального авторского стиля.

Джанк-арт сегодня применяется в соединении с самыми разнообразными технологиями, например, Тим Нобл и Сью Вебстер предложили пропускать свет через мусор. Отбрасываемые на различные поверхности тени могут создавать своеобразные композиции. При изучении способов создания теневых композиций с помощью пропускания пучка света через скопления материала (мусора), в плане развития воображения и пространственного мышления считается перспективным создавать свои композиции. Возможны варианты поисковых заданий: целенаправленное формирование композиции по заранее продуманной теме, форме, спонтанный результат, полученный в поиске различных освещений предметов. Эти упражнения дают возможности формирования навыков объёмно-пространственной композиции.

Как итог усвоения и повторения навыков построения композиций, параллельно с учеб-



Рис. 7, 8. Анастасия Шлыкова. Царевна-Лягушка и Золотая Рыбка. 60,5×60 и 64,5×90. Из серии «На чешуе жестяной рыбы». Ассамбляж. 2021–2022

Fig. 7, 8. Anastasia Shlykova. The Frog Princess and the Goldfish. 60,5×60 and 64,5×90. From the series «On the scales of a tin fish». Assemblage. 2021–2022

ной и внеучебно-творческой работой со студентами был разработан курс мастер-классов «Арт-практики», предназначенный для проведения студенческом научно-творческом объединении «Креатив», а также затем для применения в адаптированном виде в различных возрастных группах. Основная часть мастер-классов прошла успешную апробацию. Также после проведения мастер-классов в СНТО «Креатив» на базе творческих мастерских были выполнены концептуальные теоретические проекты с практическим воплощением идей в композиционных формах. Данные работы также были успешно представлены на нескольких выставках краевого и межрегионального уровня.

Создание арт-объектов на мастер-классах – удобный способ обучения новому, развития воображения. Нижеперечисленные техники целесообразно применять для проведения мастер-классов благодаря доступности материалов, несложному исполнению, определённой свободе действий, достаточно быстрому эффекту, но получаемому продуманно и с оттачиванием навыков в композиции.

Содержание программы, разрабатываемой участниками СНТО, отражает следующие направления: джанк-арт, джанк-бук, coffee-art, флюид-арт, эбру, resin-art, рисунок светотенью и др.

Активное участие студентов в разработке программ мастер-классов для различных возрастных аудиторий свидетельствует о высоком педагогическом потенциале применения новых концептуальных технологий в художественном творчестве.

Заключение. Таким образом, осмысление джанк-арта в современном искусстве, с точки зрения институциональной теории и истории его возникновения, развития в энвайронментальном искусстве привело к выводу о возможности эффективного применения его в профессиональном становлении студентов-дизайнеров и студентов, педагогов-художников.

В результате исследования джанк-арта в современном искусстве и истории его возникновения выяснены основные направления, повлиявшие на становление.

Считаем, что применение формообразующих приёмов, художественных принципов современного актуального направления

джанк-арта в учебно-творческом процессе имеет значительный потенциал, представляющий следующий ряд аспектов.

Джанк-арт перспективен в концептуально-тематическом плане, в плане воспитательного аспекта, поскольку направлен на привлечение внимания к вопросу экологии, защиты окружающей среды, бережного отношения к материалам.

Направление джанк-арт привлекательно экспериментальностью, сопоставлением с классическими приемами в творчестве, новыми формообразующими приемами в методике создания художественных произведений, способствующими развитию креативного мышления, мотивации в учебно-творческом процессе, испытывающем разнообразные кризисные процессы, такие как обусловленные дистанционным обучением.

Ассамбляж как приём, используемый в данном направлении – художественный метод, дающий дополнительные возможности альтернативного изучения законов композиции в изобразительном искусстве, в том числе среди представителей обучающихся с особенностями.

Одним из результатов опыта внедрения джанк-арта в учебно-творческий процесс стало создание ряда художественных композиций молодых художников студенческого научного творческого объединения «Креатив», представленных на выставочном проекте «Навстречу завтра». Важным этапом работы являлось проектирование серий ассамбляжей в направлении джанк-арт. Эти композиции воплощают новый взгляд на привычные вещи, представляя их с другой стороны. Основные концептуальные выводы отразились в разработке курса мастер-классов «Арт-практики».

Какими бы ни были дискуссии в связи с пониманием современных критериев оценки художественного образа, авторы предлагают обращаться к ценностным тематическим ориентирам и общехудожественным законам построения образа, имеющим основополагающий смысл в обучении изобразительному искусству. Авторы считают необходимым и дальнейший анализ концептуальных основ инновационных приёмов и средств, современных арт-практик, педагогический потенциал которых представляет значительный интерес.

Список литературы

1. Кожаринова А. Р. Мусор как продукт культуры: от утилизации к эстетизации. Текст: электронный // Горизонты гуманитарного знания. 2017. № 3. URL: <http://journals.mosgu.ru/ggz/article/view/520> (дата обращения: 10.01.2023).
2. Андреева Е. Ю. Постмодернизм: Искусство второй половины XX – начала XXI века. СПб.: Азбука-классика, 2007. 493 с.
3. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 2013. 160 с.
4. Маньковская Н. Б. Постмодернизм в искусстве // Маньковская Н. Б. Феномен постмодернизма: Художественно-эстетический ракурс. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив: Университетская книга, 2009. С. 109–209.
5. Фостер Х., Краусс Р. Искусство с 1900 года: модернизм, антимодернизм, постмодернизм. М.: Ад Маргинем Пресс, 2015. 816 с.
6. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. М.: Медиум, 1996. 239 с.
7. Бертолини Ж. Мусор – это другие. Текст: электронный // Отечественные записки. 2007. № 3. URL: <https://www.stranaoz.ru/2007/3/musor-etodrugie> (дата обращения: 10.01.2023).
8. Бойе А. А. Проблема выражения анти-эстетики дадаизма и её классификация // Артикульт. 2016. 23. С. 17–25.
9. Седельник В. Д. Дадаизм и дадаисты: монография. М.: ИМЛИ РАН, 2010. 552 с.
10. Рихтер Х. ДАДА – искусство и антиискусство: вклад дадаистов в искусство XX века. М.: Гилея, 2014. 360 с.
11. Щеглова М. В. Дадаизм – социально-психологический симптом эпохи перемен // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005. № 2. С. 59–65.
12. Томкинс К. Марсель Дюшан. Послеполуденные беседы. М.: Грюндриссе, 2014. 160 с.
13. Kristine Stiles. Junk art. Текст: электронный // Oxford Art Online. URL: https://www.academia.edu/88225714/Junk_art (дата обращения: 10.01.2023).
14. Бычков В. Современное искусство в контексте эстетического опыта // Искусствознание. 2015. № 3–4. С. 228–248.
15. Захарова Л. Н. Возможно ли определить искусство? // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 35, вып. 28. С. 101–104.
16. Антонян, К. Г. Очарование дурного вкуса: трэш, кич, кэмп как тенденции // Вестник психофизиологии. 2014. № 3. С. 96–102.
17. Гончаренко Н. Мусор и его изображение в творчестве художников поп-арта и «нового реализма» // Искусство и образование. 2015. № 5. С. 7–17.
18. Осипова Н. О. Мусорный ландшафт современной культуры // Вестник Вятского государственного университета. 2011. № 3. С. 117–121.
19. Тетсуо Когава. Трэш-арт в эпоху цифрового тлена. 2011. URL: http://old.mediaartlab.ru/site/russian_version/texts/trashart_in_the_age_of_Digital_Ash.htm. (дата обращения: 10.01.2023). Текст: электронный.
20. Малышева А. В. Ресайклинг-арт как современное искусство и экологическое движение. Текст: электронный // Молодежный научный форум: гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XXX Студ. междунар. заоч. науч.-практ. конф. 2016. № 1. С. 15–19. URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1\(29\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1(29).pdf) (дата обращения: 10.01.2023).
21. Lebedinskaya V. S. Junk art as a modern trend in art // Диалог культур: материалы XIV Межвуз. науч.-практ. конф. с междунар. уч. (Санкт-Петербург, 20–22 мая 2021 г.): в 2 ч. СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т пром. техн. и дизайна, 2021. Ч. II. С. 118–121.
22. Donadio M. S. Transfigured wasteland: The sculpture of Richard Stankiewicz. Andover: Addison Gallery of Amer Art, 1997. 175 p.
23. Дики Д. Определяя искусство // Американская философия искусства: основные концепции второй половины XX века – антиэссенциализм, перцептуализм, институционализм. Антология. Екатеринбург: Деловая книга; Бишкек: Одиссей, 1997. С. 243–252.
24. Данто А. Мир искусства. М.: Ад Маргинем Пресс, 2017. 64 с.
25. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2002. 678 с.
26. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 392 с.
27. Бычков В. В. Эстетика. Краткий курс. М.: Проект, 2003. 384 с.
28. Командышко Е. Ф. Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход: монография. М.: ИХО РАО, 2011. 292 с.
29. Горбачева Д. А. Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности: аксиологический подход: автореферат ... д-р пед. наук: 13.00.05, 13.00.08. М., 2009. 43 с.

30. Сергеева Н. Ю. Педагогический потенциал современных видов искусства // Искусство и образование. 2009. № 6. С. 135–141.

31. Клименко А. Ю. Педагогический потенциал современного искусства // Культура и искусство в современном обществе: сб. ст. Волгоград: Волгоград. гос. ун-т, 2021. С. 126–131.

32. Bright E. K. Found art: Recycling our roots. 1996. URL: https://www.researchgate.net/publication/331931012_The_Art_of_Recycling_Fresco-Icons_At_the_Roots_of_the_Cult_of_Images (дата обращения: 10.01.2023).

Сведения об авторах

Ляшенко Екатерина Сергеевна, кандидат культурологии; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); kreativfho@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8010-2768>.

Шлыкова Анастасия Дмитриевна, аспирант; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); stasyashaaa@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0008-5085-5046>.

Вклад авторов

Ляшенко Е. С. – основной автор, является организатором исследования, формулирует выводы и обобщает итоги реализации проекта.

Шлыкова А. Д. – анализировала материал исследования, теоретические подходы к анализу джанк-арта.

Для цитирования

Ляшенко Е. С., Шлыкова А. Д. О потенциале джанк-арта в учебно-творческом процессе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 165–176. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-165-176.

Статья поступила в редакцию 20.01.2023; одобрена после рецензирования 22.02.2023; принята к публикации 24.02.2023.

References

1. Kozharinova, A. R. Garbage as a product of culture: from recycling to aestheticization. Horizons of Humanitarian knowledge, no. 3, 2017. Web. 10.01.2023. <http://journals.mosgu.ru/ggz/article/view/520>. (In Rus.)
2. Andreeva, E. Yu. Postmodernism: The Art of the second half of the XX – beginning of the XXI century. SPb: Azbuka-klassika, 2007. (In Rus.)
3. Liotar, Zh.-F. The state of postmodernity. SPb: Aleteya, 2013. (In Rus.)
4. Mankovskaya, N. B. Postmodernism in Art. The phenomenon of postmodernism: Artistic and aesthetic perspective. M; SPb: Centr gumanitarnykh iniciativ: Universitetskaya kniga, 2009: 109–209. (In Rus.)
5. Foster, H., Krauss, R. Art since 1900: modernism, anti-modernism, postmodernism. M: Ad Marginem Press, 2015. (In Rus.)
6. Benyamin, V. A work of art in the era of its technical reproducibility. Medium, 1996. (In Rus.)
7. Bertolini, Zh. Garbage is others. Otechestvennye zapiski, no. 3, 2007. Web. 10.01.2023. <http://www.stranaoz.ru/2007/3/musor—etodrugie>. (In Rus.)
8. Boye, A. A. The problem of expressing anti-aesthetics of Dadaism and its classification. Artcult, no. 23, pp. 17–25, 2016. (In Rus.)
9. Sedelnik, V. D. Dadaism and Dadaists. M: IMLI RAN, 2010. (In Rus.)
10. Rihter, Kh. Dada-experience and anti-experience: Vlad Dadaist's experience XX centuries. M: Gileya, 2014. (In Rus.)
11. Scheglova M. V. Dadaism is a socio-psychological symptom of the era of change. Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University, no. 2, pp. 59–65, 2005. (In Rus.)
12. Tomkins, K. Marcel Duchamp. Afternoon conversations. M: Izdatelstvo Gryundrisse, 2014. (In Rus.)
13. Kristine, Stiles. Junk art. Oxford Art Online. Web. 10.01.2023. https://www.academia.edu/88225714/Junk_art. (In Engl.)
14. Bychkov, V. Contemporary art in the context of aesthetic experience. Art Studies, no. 3–4, pp. 228–248, 2015. (In Rus.)
15. Zaharova, L. N. Is it possible to define art? Bulletin of Chelyabinsk State University, no. 35, pp. 101–104, 2012. (In Rus.)

16. Antonyan, K. G. Bulletin of Psychophysiology, no. 3, pp. 96–102, 2014. (In Rus.)
17. Goncharenko, N. Garbage and its image in the works of pop art and “new Realism” artists. Art and Education, no. 5, pp. 7–17, 2015. (In Rus.)
18. Osipova, N. O. Garbage landscape of modern culture. Bulletin of Vyatka State University, no. 3, pp. 117–121, 2011. (In Rus.)
19. Tetsuo, Kogava. Thrash art in the era of digital decay. 2011. Web. 10.01.2023. http://old.mediaartlab.ru/site/russian_version/texts/trashart_in_the_age_of_Digital_Ash.htm. (In Rus.)
20. Malysheva, A. V. Recycling art as contemporary art and environmental movement. Youth Scientific Forum: Humanities: elektr. sb. st. po materialam XXX stud. mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. M: MCNO, no. 1, pp. 15–19, 2016. [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1\(29\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1(29).pdf) (In Rus.)
21. Lebedinskaya, V. S. Junk art as a modern trend in art. Dialogue of cultures. Materials of the XIV interuniversity scientific-practical conference with international participation. SPb, May 20–22, 2021. Part II, 2021: 118–121. (In Engl.)
22. Donadio, M. S. Transfigured wasteland: The sculpture of Richard Stankiewicz. M: 1997. (In Engl.)
23. Diki, D. Defining Art / American philosophy of art: the main concepts of the second half of the XX century – anti-essentialism, perceptualism, institutionalism. Antologiya. Yekaterinburg: Delovaya kniga, Bishkek: Odissej, 1997: 243–252. (In Rus.)
24. Danto, A. The World of art. M: Ad Marginem Press, 2017. (In Rus.)
25. Berdyaev, N. A. The meaning of creativity. M: Harkov: Folio; M: AST, 2002. (In Rus.)
26. Arnhejm, R. Art and Visual Perception. M: Progress, 1974. (In Rus.)
27. Bychkov, V. V. Aesthetics. Short course. M: Proekt, 2003. (In Rus.)
28. Komandyshko, E. F. Pedagogical potential of art in the creative development of students: an integrative approach. M: IHO RAO, 2011. (In Rus.)
29. Gorbacheva, D. A. Development of creative potential of students of universities of culture and arts – future specialists of social and cultural activity: axiological approach. Dr. sci. diss. abstr. M., 2009. (In Rus.)
30. Sergeeva, N. Yu. Pedagogical potential of modern art forms. Arts and education, no. 6, pp. 135–141, 2009. (In Rus.)
31. Klimenko, A. Yu. Pedagogical potential of contemporary art. Culture and Art in Modern Society: A Collection of Articles. Volgograd: Volgogradskiy gosuniversitet, 2021: 126–131. (In Rus.)
32. Bright, E. K. Found art: Recycling our roots Web.10.01.2023. https://www.researchgate.net/publication/331931012_The_Art_of_Recycling_Fresco-Icons_At_the_Roots_of_the_Cult_of_Images. (In Engl.)

Information about the authors

Lyashenko Ekaterina S., Candidate of Cultural Studies; Transbaikalian State University (39 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, 672039, Russia); kreativfho@mail.ru, ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0001-8010-2768>.

Shlykova Anastasia D., postgraduate; Transbaikalian State University (30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, 672039, Russia); stasyashaaa@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0008-5085-5046>.

Contribution of authors to the article

Lyashenko E. S. – the main author, the organizer of the study, formulated conclusions and summarized the results of the project.

Shlykova A. D. – analyzed the research material, theoretical approaches to the analysis of junk art.

For citation

Lyashenko E. S., Shlykova A. D. About the Potential of Junk Art in the Educational and Creative Process // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 165–176. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-165-176.

**Received: January 20 2022; approved after reviewing February 22 2023;
accepted for publication February 24 2023.**

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

SCIENTIFIC LIFE

Очерк

УДК 929:001.32:37

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-177-187

Яков Исидорович Перельман – основатель жанра занимательной науки

**Лидия Александровна Бордонская¹, Екатерина Александровна Игумнова²,
Светлана Станиславовна Серебрякова³**

^{1,2,3}*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹*gsbordo@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7481-3237>;*

²*igumnova1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8907-9154>;*

³*ssszspu@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4317-8055>*

В статье представлен материал о жизни и деятельности известного популяризатора точных наук, основателя жанра занимательной науки, журналиста и педагога. Значимость жизни и деятельности Я. И. Перельмана для современных поколений жителей России определяется: важностью популяризации науки и привлечения молодёжи к научным исследованиям, техническому творчеству, изобретательству; возможностью реализации патриотического воспитания через обращение к такой разносторонней личности; использованием методических идей в преподавании математики и предметов естественнонаучного цикла для развития, поддержания интереса к науке у современных школьников, активизации их познавательной деятельности. Личность Я. И. Перельмана, его многогранная деятельность в статье представлены с использованием ряда схем, визуализирующих информацию. Также раскрываются следующие аспекты жизни и деятельности Я. И. Перельмана: становление личности будущего популяризатора науки (детство и юность); характеристика его личности; главное направление деятельности – популяризация науки; другие направления деятельности (научно-педагогическая деятельность, деятельность в области науки и техники, журналистика, организационно-просветительская деятельность и др.); жизнь и деятельность во время Великой Отечественной войны. Достаточно подробно отражена суть творческого метода Я. И. Перельмана – основателя нового жанра научно-популярной литературы – «занимательной науки»: основные особенности, отличающие занимательную науку от других течений популяризации знаний, приемы занимательной науки.

Ключевые слова: Яков Исидорович Перельман, популяризация науки, занимательная наука, научно-популярная литература, дом занимательной науки, просвещение, образование

Essay

Yakov Isidorovich Perelman – the Founder of the Entertaining Science Genre

Lidiya A. Bordonskaya¹, Ekaterina A. Igumnova², Svetlana S. Serebryakova³

Transbaikal State University, Chita, Russia

¹gsbordo@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7481-3237>

²igumnova1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8907-9154>

³ssszzspu@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4317-8055>

The article presents material about the life and work of the famous popularizer of exact sciences, the founder of the genre of entertaining science, a journalist and a teacher. The significance of Ya. I. Perelman's life and work for modern generations of Russian residents is determined by: the importance of popularizing science and attracting young people to scientific research, technical creativity, invention; the possibility of implementing patriotic education through appealing to such a versatile personality; the use of methodological ideas in teaching mathematics and subjects of the natural science cycle for the development and maintenance of interest in science among modern schoolchildren, activation of their cognitive activity. The personality of Ya. I. Perelman, his multifaceted activities are presented in the article using a number of schemes that visualize information. The article reveals the following aspects of the life and work of Ya. I. Perelman: the formation of the personality of the future popularizer of science (childhood and youth); the characteristics of his personality; the main direction of activity – the popularization of science; other areas of activity (scientific and pedagogical activities, activities in the field of science and technology, journalism, organizational and educational activities, etc.); life and activity during the Great Patriotic War. The essence of the creative method of Ya. I. Perelman, the founder of a new genre of popular science literature – “entertaining science”, is revealed in sufficient detail: the main features that distinguish entertaining science from other trends in the popularization of knowledge, the techniques of entertaining science.

Keywords: Yakov Isidorovich Perelman, popularization of science, entertaining science, popular science literature, house of entertaining science, enlightenment, education

Десятилетие науки и технологий в нашей стране актуализирует серьёзную работу среди молодёжи по популяризации науки, её привлечению к научно-техническому творчеству.

В становлении и развитии отечественной науки и техники огромную роль играют люди, посвятившие свою жизнь пропаганде науки, просвещению и привлечению молодого поколения соотечественников к научно-исследовательской деятельности.

Одним из них был Яков Исидорович Перельман (1882–1942).

Значимость жизни и деятельности Я. И. Перельмана для современных поколений жителей России определяется:

– важностью популяризации науки и привлечения молодежи к научным исследованиям, техническому творчеству, изобретательству;

– возможностью реализации патриотического воспитания через обращение к такой разносторонней личности;

– использованием методических идей в преподавании математики и предметов естественнонаучного цикла для развития, поддержания интереса к науке у современных школьников, активизации их познавательной деятельности.

Личность Я. И. Перельмана, его многогранная деятельность может быть раскрыта по-разному. Сделаем это, воспользовавшись некоторыми средствами визуализации информации с дальнейшими замечаниями, уточняющими ряд аспектов, представленных в статье на рисунках.

На рисунке 1 «Яков Исидорович Перельман: жизнь и деятельность» наглядно и целостно представлена информация, отражающая различные аспекты жизни и деятельности Я. И. Перельмана: становление личности будущего популяризатора науки (детство и юность); характеристика его личности; главное направление деятельности – популяризация науки; другие направления деятельности; жизнь и деятельность во время Великой Отечественной войны.

Становление личности будущего популяризатора науки. Становление личности Я. И. Перельмана определяется множеством внешних и внутренних факторов, под влиянием которых формировались его потребности, интересы и идеалы, способности и убеждения. Его биография даёт богатый материал для анализа особенностей воспитания в семье, условий, в которых он рос и получал образование, показывает, что

«Наука – творчество, а творчество дарит счастье творцам, и тем, кто этому творчеству внимает»
Д.С. Лихачев
«Зрелище жизни великого человека есть всегда прекрасное зрелище: оно возвышает душу, ... возбуждает деятельность»
В.Г. Белинский

Становление личности будущего популяризатора науки (детство, юность)

- семья ученого
- любимые учебные предметы
- учителя, сыгравшие важную роль в становлении личности
- начало творческого пути – публикация очерков в журнале «Природа и люди»



Характеристика личности

- широко образованный, свободное владение пятью иностранными языками;
- глубокие разносторонние знания;
- огромная работоспособность, трудолюбие;
- острая наблюдательность, умение видеть необычное в обычном;
- скромный, обаятельный; талант публициста;
- преданность науке – истинный труженик науки; патриот

Направления деятельности

- научно-педагогическая деятельность
- деятельность в области науки и техники
- научно-популярное творчество, журналистика (научно-популярные издания), организационно-просветительская деятельность
- Я.И. Перельман и научная фантастика

Яков Исидорович Перельман (1882 - 1942)

«*Певец математики, бард физики,
поэт астрономии, герольд
космонавтики*» В.П. Глушко

Деятельность в годы Великой Отечественной войны

- жизнь в блокадном Ленинграде
- подготовка и издание специальных брошюр по военной тематике
- содействие выходу в свет книги В.П. Внукова «Физика и оборона страны»
- чтение лекций по подготовке войсковых разведчиков

Популяризация науки – главное направление деятельности

- создание жанра «Занимательная наука»
- богатейшее научно-популярное наследие: более 1000 статей и заметок, 47 научно-популярных и 42 научно-познавательных книг
- вдохновитель и организатор уникального культурно-просветительского центра – Дома занимательной науки (ДЗН)

Рис. 1. Яков Исидорович Перельман: жизнь и деятельность
Fig. 1. Yakov Isidorovich Perelman: life and work

события детства и юности формируют у человека страсть к науке.

Яков Исидорович Перельман родился 4 декабря 1882 г. в городе Белосток Гродненской губернии Российской империи. Его отец работал счетоводом, мама – учитель начальных классов. Когда Якову ещё не исполнился год, умер отец, и мама воспитывала пятерых детей сама. Она не только воспитала трудолюбие у детей, но и руководила чтением, обучала детей французскому и немецкому языкам [1–3]. В будущем Я. И. Перельман, владея пятью иностранными языками, будет сам отбирать, делать и редактировать переводы произведений зарубежных мастеров приключенческого и научно-фантастического жанров для сборника рассказов «Мир приключений».

Систематическую привычку к чтению Якову тоже привила мама. Так она составила обширный список книг, которые необходимо было прочесть и Яков вёл дневник «Прочитанное», в который записывал отзывы на любимшие ему книги и выдержки из этих книг [1]. Г. Мишкевич отмечал, что в занимательных книгах Яковом Исидоровичем было использовано более 700 историко-литературных сюжетов, а в личной библиотеке насчитывалось более 10 000 томов на нескольких языках.

Следуя примеру старшего брата Иосифа (впоследствии ставшего прозаиком и драматургом, писавшим под псевдонимом, Осип Дымов) Я. И. Перельман окончил сначала Белостокское реальное училище, а затем Санкт-Петербургский Императорский лесной институт.

Белостокское реальное училище славились своими учителями. Директор училища Александр Ефимович Егоров преподавал естественные науки, и его уроки приводили учащихся в неописуемый восторг [Там же]. На одном из уроков, отвечая на вопрос учителя о жалящих насекомых, Яков Перельман удивил одноклассников и педагога своими познаниями и верными расчётами колоссального давления, которое производит жало осы при прокалывании им кожи своей жертвы. Став популяризатором науки, Я. И. Перельман приведёт задачу про жало осы в книге «Знаете ли вы физику» [4].

В реальном училище произошла встреча юноши с талантливыми педагогами, окончившими Петербургский университет: Е. Н. Бунимовичем (преподаватель математики и чер-

чения), А. А. Мазлумовым (преподаватель физики). Интересно, что Е. Н. Бунимович любил привлекать примеры из истории науки. Этот приём впоследствии станет одним из краеугольных камней перельмановской системы занимательной науки [1]. Учитель увлекал школьников задачами, развивающими логическое мышление (приёмы быстрого счёта, определение числа «Пи», магические квадраты, древние задачи Диофанта и др.). Данные примеры описаны Я. И. Перельманом в «Занимательной арифметике» и «Живой математике».

Интерес к физике развивал преподаватель А. А. Мазлумов, отыскивая необычное в обычном и побуждая к самостоятельной работе мысли. Яков часто ассистировал учителю в кабинете физики при воссоздании старинных физических экспериментов (опыт Эрстеда с магнитной стрелкой и проводником с током; получение фигур Хладни, искусственной молнии и др.). Под руководством учителя реконструировались старинные опыты, среди которых опыты А. Физо по определению скорости света на озере; опыты Отто фон Герике и др. Дальнейшее объяснение опытов с точки зрения физических законов способствовало глубокому усвоению реалистами сути физических явлений [Там же]. Некоторые эпизоды, например, эпизод с вопросами учителя о причине пожара у аптеки провизора Курицкого найдёт своё место в изданной в 1913 году «Занимательной физике» [5].

Таким образом, встреча с талантливыми учителями повлияла на развитие интереса к естественным наукам и математике, формирование глубоких знаний и формирование личности будущего популяризатора науки.

Исследователи деятельности Якова Исидоровича отмечают, что в возрасте 17 лет была напечатана его первая научно-популярная статья в газете «Гродненские губернские ведомости» 23 сентября 1899 г. под заголовком «По поводу ожидаемого огненного дождя», подписанная литерами «Я. П.». Истоком творчества стало удивление Перельмана по поводу заметки о конце света из-за «обильного выпадения звёзд». В поиске объяснения предстоящего небесного явления он изучил книги учёных-астрономов: Камилла Фламариона «Общедоступная астрономия» и «По волнам бесконечности»; Германа Клейна «Астрономические вечера»; Александра Гумбольдта «Космос», – и нашёл научную причину звездопадов.

В студенческие годы в Санкт-Петербургском Императорском лесном институте Якову повезло встретить замечательных педагогов: профессора Дмитрия Александровича Лачинова (преподаватель физики) и преподавателя высшей математики и механики Аркадия Семёновича Домогорова.

А. С. Лачинов – известный учёный-электротехник, основатель теории расчёта электрических машин и передачи электроэнергии на большие расстояния. Фундаментальность в изучении физических закономерностей на его занятиях органично сочеталась с историей опытов и наблюдений, проводимых учёными. Для поиска исторических сведений студенты изучали первоисточники на иностранных языках (немецком, французском и латинском). Вероятно, в процессе обращения к различным источникам по тому или иному вопросу, у Перельмана зародилась идея создания первой Физической хрестоматии, которую он воплотил в начале 20-х гг. XX в., когда сам уже был преподавателем физики [6]. Данная хрестоматия включает выдержки из сочинений ведущих учёных-физиков, отличается актуальным содержанием истории науки и может широко использоваться в школах.

Лекции профессора Аркадия Семёновича Домогорова содержали интересные

факты из жизни великих математиков. Идея А. С. Домогорова о роли математики и физики в формировании научного мировоззрения во многом воплотилась в развитии занимательной науки.

Практически с первого курса института Я. И. Перельман публиковал научно-популярные очерки в журнале «Природа и люди», и в 1904 г., продолжая учиться в Лесном институте, он стал ответственным секретарём редакции этого журнала. В процессе учёбы в институте им были подготовлены к публикации научно-популярные очерки, статьи, заметки и даже трёхтомное переложение труда Брэма «Жизнь животных» (1902–1903). Тематика научно-популярных очерков Я. И. Перельмана поражает разнообразием: астрономия, физика, математика, прикладная техника и сюжеты о животных.

Направления деятельности Я. И. Перельмана. Направления деятельности Я. И. Перельмана широки и разнообразны. Систематизированные данные представим в таблице.

Наследие Я. И. Перельмана, его книги особого жанра – «занимательной науки», отражающие творческий метод автора, в обобщённом виде представлены на рис. 2.

Характеристика направлений деятельности Я. И. Перельмана

| № п/п | Направления деятельности | Содержательные аспекты деятельности |
|-------|--|--|
| 1 | Научно-педагогическая деятельность | разработка учебных программ по физике, математике и астрономии; преподавание физики и математики в различных учебных заведениях (Петроградский рабочий политехникум, Псковский педагогический институт, Высшее военно-морское училище); написание 18 учебников по математике и физике; должность инспектора отдела Единой трудовой школы Наркомпроса РСФСР |
| 2 | Деятельность в области науки и техники | пропаганда метрической системы мер и весов посредством чтения лекций и написания брошюр «Новые и старые меры. Метрические меры в обиходной жизни, их преимущества. Простейшие приемы перевода в русские», «Азбука метрической системы» и др. сотрудничество с группами, занимающимися научно-техническими исследованиями (участие в разработке противораковой ракеты, сотрудничество с создателями ракетно-космической техники – Группы изучения реактивного движения); пропаганда идей космонавтики, популяризация космической техники; активная переписка и обсуждение проблем науки и техники с К. Э. Циолковским, С. П. Королёвым и др.; учёный-секретарь «Российского общества любителей природы»; эксперт Ленинградского бюро изобретений |
| 3 | Научно-популярное творчество, журналистика, организационно-просветительская деятельность | семнадцатилетняя работа в редакции журнала «Природа и люди» (выходил с 1889 по 1917 г.); работа в журнале «Знания для всех» (выходил с 1913 по 1917 г.); инициатор создания и редактор сборника (бесплатное приложение к журналу «Природа и люди»), «Мир приключений» (1910 г. – выход первой книги); создатель и редактор первого советского научно-популярного журнала «В мастерской природы» (выходил 1918–1922 гг.); сотрудник издательства «Молодая гвардия» (автор, консультант, научный редактор) |

Окончание таблицы

| № п/п | Направления деятельности | Содержательные аспекты деятельности |
|-------|--|--|
| 3 | Научно-популярное творчество, журналистика, организационно-просветительская деятельность | сотрудничество с научно-популярными журналами: публикация научно-популярных и научно-познавательных книг; активная переписка с читателями книг и статей; вдохновитель и организатор уникального культурно-просветительского учреждения как зримой, овеянной занимательной науки – Дома занимательной науки (ДЗН) (открыт в 1935 г.) |
| 4 | Я. И. Перельман и научная фантастика | отбор и перевод произведений зарубежных мастеров приключенческого и научно-фантастического жанров для сборника рассказов «Мир приключений»; издание ряда книг писателей-фантастов – А. Р. Беляева, Ж. Верна, Г. Уэллса, А. Конан-Дойля и других в издательстве «Молодая гвардия»; инициатор встречи ленинградских популяризаторов науки с английским писателем-фантастом Г. Уэллсом (1934) |

«Занимательная физика» (1913) -
 родоначальник обширной серии сочинений Я.И. Перельмана

«Не науку превращать в забаву,
 а напротив, забаву ставить на службу обучению»
 Я.И. Перельман

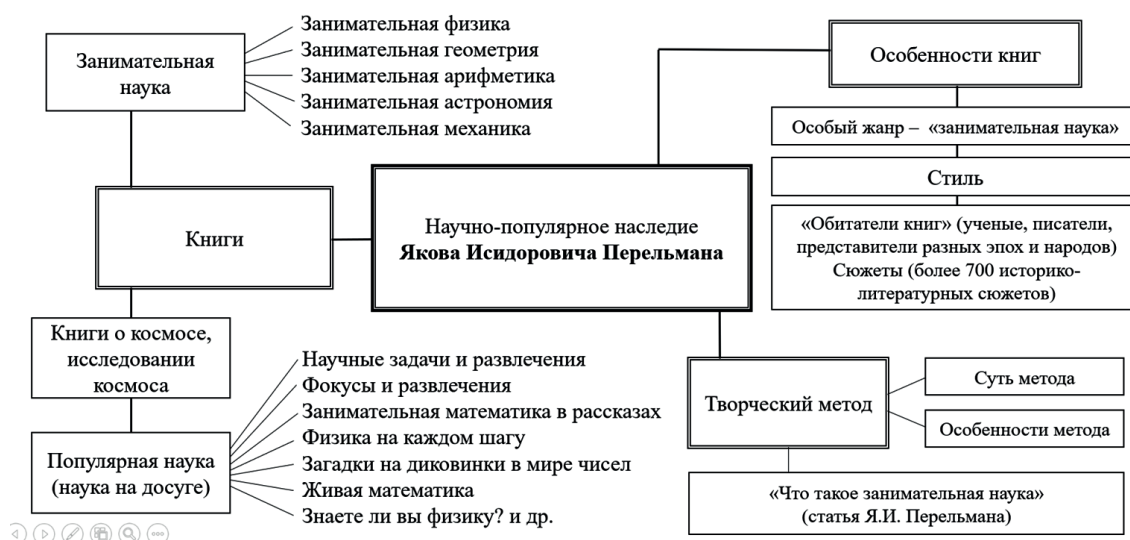


Рис. 2. Занимательная наука Я. И. Перельмана
 Fig. 2. The entertaining science of Ya. I. Perelman

«Забаву ставить на службу обучению» (Я. И. Перельман)

Литературное и популяризаторское мастерство Я. И. Перельмана, отточенное в многолетней журналистской деятельности, отразилось в его первой книге – «Занимательная физика» [5], вышедшей в свет ровно 110 лет назад в 1913 г.

Почему именно с «Занимательной физики» началась многочисленная серия занимательных книг автора? Приведём обоснованную позицию Г. Мишкевича. Во-первых, по математической и астрономической тематике уже существовала популярная (но не занимательная) литература: «В царстве смекалки» и «В царстве звёзд и светил» Е. И. Игнатьева и других авторов [7; 8]. Во-вторых, Я. И. Пе-

рельман мечтал исправить ошибки в толкованиях элементарных физических явлений и законов в различных печатных «бульварных» изданиях и письмах читателей. В-третьих, он хотел рассказать о физических явлениях живым и понятным языком, чтобы просвещать молодёжь [1].

Первая книга Я. И. Перельмана «Занимательная физика» вызвала большой интерес у читателей, постоянно поступали заказы на допечатку тиража. В газетах и журналах публиковалось много положительных отзывов на книгу, но самыми значимыми для автора были отзывы: В. В. Рюмина – известного инженера, педагога и популяризатора науки; О. Д. Хвольсона – профессора физики Петербургского университета.

Богатейшее научно-популярное наследие Я. И. Перельмана весьма разнообразно по областям научных знаний и характеру изложения материала. Оно включает не только очерки, в которых в увлекательной форме раскрывается материал по физике, математике, биологии, астрономии и космонавтике, но и огромное количество необычных интересных задач и головоломок, заставляющих дремлющую мысль работать [4; 5; 9–16].



Рис. 3. Обложка первой книги Я. И. Перельмана «Занимательная физика» 1913 года издания

Fig. 3. The cover of the first book by Ya. I. Perelman “Entertaining Physics” published in 1913

В статье «Что такое занимательная наука»¹ в 1939 г. основатель нового жанра научно-популярной литературы раскрывает секреты писательского мастерства. Он на первое место ставит искусство удивляться – мы рано перестаем удивляться и интересоваться вещами, которые не затрагивают нашего непосредственного существования. Автор отмечает, что для того, чтобы привлечь внимание к знакомым предметам, надо показывать их в новом свете, раскрывать незнакомые стороны.

Термин «занимательная» не означает развлечение, а это возбуждение интереса и внимания – в этом существенная черта занимательной науки – разъясняет Я. И. Перельман.

Далее Я. И. Перельман называет две главные особенности, отличающие занима-

¹ ЛОА АН СССР (Ленинградское отделение архива АН СССР). – Ф. 796. – Оп. 2. – Д. 9. – Л. 1–12.

тельную науку от других течений популяризации знаний:

1. Занимательная наука не берётся популяризировать всю науку в полном её объёме, а начинает с её основ, с пополнения пробелов школьной подготовки. Занимательная наука не спешит знакомить с последними достижениями науки, минуя первые её страницы. Здесь важна последовательность в накоплении знаний.

2. Занимательная наука для привлечения внимания к предмету использует особые приёмы, заставляющие дремлющую мысль работать.

Яков Исидорович в статье «Что такое занимательная наука»² перечисляет 13 приёмов, которые он использует в своих книгах (рис. 4).

Автор подчёркивает, что использование различных приёмов занимательности имеет целью «не науку превращать в забаву, а, напротив, забаву ставить на службу обучению» [1]. Я. И. Перельман создал не только новый литературный жанр «занимательная наука», но и создал новый вид занимательного образования, раскрытого в его учебных пособиях, которое характеризуются доступностью, доказательностью и весёлым характером.

По мнению Я. И. Перельмана, успех жанра занимательной науки заключается в сочетании трёх компонентов:

- 1) парадоксальность, чтобы удивить читателя задачей, ввести в противоречие с его взглядами и помочь искать решение в новом направлении;
- 2) история науки;
- 3) сюжеты из художественной литературы.

В занимательных книгах Перельмана использовано более 700 различных сюжетов, которые он перерабатывал для занимательной математики и физики образно и ярко, философски рассуждая, но при этом сохраняя научность, благодаря чему создавался особый стиль произведений.

В тридцатые годы прошлого столетия Я. И. Перельман первый в нашей стране создал не книжный, а реальный вариант занимательной науки: в 1934 г. открылся «Павильон занимательной науки» – так его назвали по предложению автора, а позже в правом флигеле дворца Шереметьевых (Фонтанного дома) открылся Дом занимательной науки (ДЗН).

Сам Я. И. Перельман был научным руководителем этого оригинального музея. Здесь

² Там же.

пропагандировалась наука в игровой форме, использовалась интерактивная наглядность (доска Гальтона, маятник Максвелла, двухметровая модель ракеты «по собственноручному эскизу Циолковского» и др.) [17]. Как и в современных музеях и лабораториумах для посетителей в Доме занимательной науки можно было всё изучать самостоятельно.

Более пятисот крупных и множество мелких экспонатов, представленных в этом

музее, были сгруппированы в шесть отделов (рис. 5).

Более пятисот тысяч человек посетили Дом занимательной науки. К сожалению, из-за начала Великой Отечественной войны, 29 июня 1941 г. музей прекратил свою работу.

Г. Мишкевич одну из глав своей книги о Перельмане назвал «Дом чудес на Фонтанке» [1], что действительно отражает



Рис. 4. Приёмы занимательной науки (по Я. И. Перельману)
 Fig. 4. Techniques of entertaining science (according to Ya. I. Perelman)



Рис. 5. Залы Дома занимательной науки, открытого Я. И. Перельманом
 Fig. 5. House Halls of Entertaining Science, opened by Ya. I. Perelman

значимость и миссию Дома занимательной науки.

«Почему стальные корабли держатся на воде»: Великая Отечественная война. В первые дни войны Дом занимательной науки спешно издал три брошюры Якова Исидоровича, посвящённые военной тематике: «Почему стальные корабли держатся на воде», «Сверхбыстрая пуля» и «Загадки движущегося танка». Военной теме были посвящены: брошюра Я. И. Перельмана «10 задач о подводной лодке», книга полковника В. П. Внукова «Физика и оборона страны», выходу в свет которой в немалой степени способствовал Перельман [1].

Яков Исидорович с супругой Анна Давидовной остались в Ленинграде и продолжили мужественно трудиться. Яков Исидорович прочитал десятки лекций для военных разведчиков, красноармейцев, краснофлотцев, ополченцев, партизан о том, как «... ориентироваться на любой местности в любую погоду, не пользуясь никакими инструментами и приборами, а полагаясь только на то, что было «под руками»: карандаш, палец руки, спичка, наручные часы, муравьиная куча, звезды и Луна. Темы лекций: «Как найти дорогу в чаще зимой и летом», «Как определить расстояние до объекта», «Как измерить ширину и глубину реки, озера», «Как ориентироваться по звёздам и Луне», «Как измерить высоту дерева, здания, башни» [Там же, с. 205].

Вначале Я. И. Перельман активно читал лекции для солдат, разведчиков и партизан, но затем из-за голода и холода он стал консультировать по телефону, а после уничтоже-

ния телефонной связи взрывом снаряда лекционную работу пришлось прекратить.

В первый год войны в 1941 г. погиб на фронте единственный сын Я. И. Перельмана – Михаил, выпускник математико-механического факультета ЛГУ. 18 января 1942 г. на дежурстве в госпитале скончалась от истощения жена, а 16 марта 1942 г. от голода умер Яков Исидорович...

Главное культурное наследие Я. И. Перельмана – научно-популярные произведения: более 1000 статей и заметок, 42 научно-познавательных и 47 научно-популярных книг, 18 школьных учебников. Их общий тираж составил более 13 млн экз.

Книги Я. И. Перельмана издавались в 18 странах на немецком, французском, польском, английском, болгарском, чешском, албанском, хинди, венгерском, новогреческом, румынском, испанском, португальском, итальянском, финском и других языках.

Яков Исидорович Перельман – талантливый популяризатор науки, создавший шедевры научно-популярной литературы, привлекающие миллионы людей к науке.

Наследие Я. И. Перельмана в сфере занимательного образования – источник организации познавательной деятельности в естественнонаучном образовании и развитии интереса к науке и техническому творчеству у современных детей и молодёжи. Актуальным является использование воспитательного потенциала разносторонней личности Я. И. Перельмана в образовательном процессе как уникальной возможности влияния на развитие патриотических чувств и гуманистических ценностей.

Список литературы

1. Мишкевич Г. Яков Перельман. Доктор занимательных наук. М.: Русский Шахматный Дом, 2020. 224 с.
2. Френкель В. Я. Рыцарь научно-популярной книги // Квант. 1982. № 11. С. 18–21.
3. Карпушина Н. М. Яков Перельман: штрихи к портрету // Математика в школе. 2007. № 5. С. 54–64.
4. Перельман Я. И. Знаете ли вы физику? (Физическая викторина для юношества). М.: ГИЗ, 1934. 256 с.
5. Перельман Я. И. Занимательная физика. СПб.: Изд-во П. П. Сойкина. 1913. Кн. 1. 355 с.
6. Физическая хрестоматия: пособие по физике и книга для чтения. Введение. Начальные сведения из механики. Жидкости, Газы, Теплота. М.: Едиториал УРСС. 2018. 232 с.
7. Игнатъев Е. И. В царстве смекалки. М.: Наука. 1979. 208 с.
8. Игнатъев Е. И. В царстве звезд и светил: наблюдательная астрономия для всех, наблюдения невооруженным глазом. Изд. 2-е. М.: URSS: ЛАНАНД. 2015. 190 с.
9. Перельман Я. И. Занимательная алгебра. Л.: Время. 1933. 240 с.
10. Перельман Я. И. Занимательная арифметика. Загадки и диковинки в мире чисел. Л.: Время. 1926. 208 с.
11. Перельман Я. И. Занимательная астрономия. Л.: Время. 1929. 256 с.
12. Перельман Я. И. Занимательная геометрия. Л.: Время. 1925. 224 с.

13. Перельман Я. И. Занимательная механика. Л.: Время. 1930. 172 с.
14. Перельман Я. И. Занимательные задачи и опыты. М.: Детгиз. 1959. 320 с.
15. Перельман Я. И. Наука на досуге. Л.: Молодая гвардия. 1935. 320 с.
16. Перельман Я. И. Научные задачи и развлечения (головоломки, опыты, занятия). М.; Л.: Молодая гвардия. 1927. 230 с.
17. О Ленинградском Доме занимательной науки. Текст: электронный // Пионерия. 1936. № 1. URL: <https://youtu.be/FFcJG9R9VMY> (дата обращения: 10.11 2022).

Информация об авторах

Бордонская Лидия Александровна, доктор педагогических наук, профессор; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); gsbordo@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7481-3237>.

Игумнова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); igumnova1@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8907-9154>.

Серебрякова Светлана Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); ssszspru@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4317-8055>.

Вклад авторов

Бордонская Л. А. – основной автор, разрабатывала концепцию статьи, обосновывала методологию исследования, систематизировала и анализировала материалы, формулировала выводы.

Игумнова Е. А. – систематизировала и анализировала материалы, написание и оформление статьи.

Серебрякова С. С. – обосновывала и осуществляла подбор методов исследования, осуществляла сбор, обработку, систематизацию и анализ данных, интерпретацию результатов исследования.

Для цитирования

Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Серебрякова С. С. Яков Исидорович Перельман – основатель жанра занимательной науки // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 177–187. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-177-187.

Статья поступила в редакцию 20.01.2023; одобрена после рецензирования 25.02.2023; принята к публикации 26.02.2023.

References

1. Mishkevich, G. Yakov Perelman. Doctor of Entertaining Sciences. M.: Russian Chess House. 2020. (In Rus.)
2. Frenkel, V. Ya. Knight of the popular science book. Kvant, no. 11, pp. 18–21, 1982. (In Rus.)
3. Karpushina, N. M. Yakov Perelman: strokes to the portrait. Math at school, no. 5, pp. 54–64, 2007. (In Rus.)
4. Perelman, Ya. I. Do you know physics? (Physical quiz for youth). M: GIZ, 1934. (In Rus.)
5. Perelman, Ya. I. Entertaining physics. Book 1 SPb: Publishing house of P. P. Soykin. 1913. (In Rus.)
6. Physical textbook. A manual on physics and a book for reading. Introduction. Initial information from mechanics. Liquids, Gases, Heat. M: Unified URSS, 2018. (In Rus.)
7. Ignatiev, E. I. In the kingdom of savvy. M: Nauka, 1979. (In Rus.)
8. In the kingdom of stars and luminaries: observational astronomy for everyone, observations with the naked eye / Ignatiev E. I. Ed. 2-E. M: URSS: LANAND. 2015. (In Rus.)
9. Perelman, Ya. I. Entertaining algebra. L: Time. 1933. (In Rus.)
10. Perelman, Ya. I. Entertaining arithmetic. Riddles and curiosities in the world of numbers. L: Time. 1926. (In Rus.)
11. Perelman, Ya. I. Entertaining astronomy. L: Time. 1929. (In Rus.)
12. Perelman, Ya. I. Entertaining geometry. L: Time. 1925. (In Rus.)
13. Perelman, Ya. I. Entertaining mechanics. L: Time. 1930. (In Rus.)
14. Perelman, Ya. I. Entertaining tasks and experiments. M: Detgiz. 1959. (In Rus.)
15. Perelman, Ya. I. Science at leisure. L: Young Guard. 1935. (In Rus.)
16. Perelman Ya. I. Scientific tasks and entertainment (puzzles, experiments, classes). M; L: The Young Guard. 1927. (In Rus.)

17. About the Leningrad House of Entertaining Science. Pioneria, no. 1, 1936. Web.10.11 2022. <https://youtu.be/FFcJG9R9BMY>. (In Rus.)

Information about the authors

Bordonskaya Lidiya A., Doctor of Pedagogy Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); igumnova1@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7481-3237>.

Igumnova Ekaterina A., Doctor of Pedagogy, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); igumnova1@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8907-9154>.

Serebryakova Svetlana S., Candidate of Pedagogy, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); ssszspu@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4317-8055>.

Contribution of authors to the article

Bordonskaya L. A. – the main author, developed the concept of the article, substantiated the research methodology, systematized and analyzed the materials, substantiated the research methodology, and formulated conclusions.

Igumnova E. A. – systematized and analyzed materials, writing and design of the article.

Serebryakova S. S. – justified and carried out the selection of research methods; collected, processed, systematized and analyzed data, interpreted the results of the study.

For citation

Bordonskaya L. A., Igumnova E. A., Serebryakova S. S. Yakov Isidorovich Perelman – the Founder of the Entertaining Science Genre // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 2. P. 177–187. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-177-187.

**Received: January 20 2022; approved after reviewing February 25 2023;
accepted for publication February 25 2023.**

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

| Жанр | Минимальный объём |
|---|----------------------------|
| 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: 200–250 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 методы 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. Иностранных – не менее 5.

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.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отправляется по электронной почте: 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

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 (200 to 250 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.



The complete package should be sent to 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

Tel. +7(3022) 35-24-79