

DOI: 10.21209/2658-7114
DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4

ISSN 2658-7114
ISSN 2542-0070 (Online)

2023. Том 18, № 4

2023. Vol. 18. No. 4

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

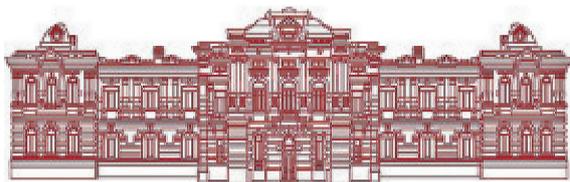
Office no. 126, 129 Babushkina st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44

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 No. ФС77-71825 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, ИВИС,
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.

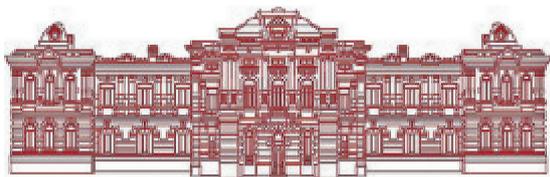
Материалы журнала будут интересны широкой на-
учной общественности, преподавателям вузов, аспиран-
там, студентам, деятелям культуры и образования.

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

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

Члены редколлегии

Архинчеев 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);

Сречко Потич, профессор (г. Белград, Сербия);

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

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

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

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

Редактор К. Р. Потапова,
редактор перевода С. Е. Каплина,
технический редактор Г. А. Зенкова.
Подписано в печать 20.11.2023.

Дата выхода в свет 22.11.2023.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага ксерографическая.
Гарнитура "Arial". Способ печати оперативный.
Усл. печ. л. 16,3. Уч.-изд. л. 13,9.
Заказ № 23097. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).
Цена свободная

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

© Забайкальский государственный
университет, 2023

Editorial Board

Main Handling Editors

Cherepanova L. V., Doctor of Pedagogy, 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);

Zvoleiko 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);

Srećko Potić, Professor (Belgrade, Serbia);

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

Khityruk V. V., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Minsk, Belarus);

Cherepanova L. V., Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);

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

Corrector K. R. Potapova,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Technical editor G. A. Zenkova.
Signed to print 20.11.2023.

Date of publication 22.11.2023.

Format 60 × 84 1/8. Xerographic paper. Headset "Arial".
Operative printing.
Conv. quires 16,3. Ed.-print quires 13,9. Order № 23097.
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

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Биктимирова Ю. В., Игнатович Т. Ю.</i> Проблемы идентификации и употребления языковых вариантов на всех уровнях языковой системы при изучении русского как иностранного	6
<i>Гришанина А. Н., Ерофеева И. В., Столярчук Е. А.</i> Мотивационно-ценностный компонент профессиональной идентичности: педагогика журналистики	18
<i>Кохан С. Т., Власова С. В.</i> Физическая активность учащихся с нарушением слуха в образовательной среде	29
<i>Лю Сяовэнь.</i> Некоторые аспекты реформирования высшего образования Китая в современных реалиях	38
<i>Эрдынеева К. Г., Ключников Д. А., Шурухина Т. Н.</i> Цифровая грамотность студентов педагогического направления: предпосылки, сущность, структура	47

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Атарова А. Н.</i> Интеграция детских видов деятельности как условие развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста	57
<i>Калинина Л. В.</i> Условия формирования у младших школьников опыта социального поведения на занятиях курса «Разговоры о важном»	66
<i>Копылова Л. В., Патлатая С. М.</i> Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников на уроках окружающего мира посредством цифровых лабораторий	76

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОСНОВНОГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Васильева Н. В.</i> Возможности обучения школьников интеллектуальной деятельности в культууроориентированной лингвометодике	88
<i>Дагбаева Н. Ж., Осипова М. В.</i> Развитие социально значимых навыков старшеклассников в процессе реализации проектной деятельности	98
<i>Зволейко Е. В.</i> Внутриклассная уровневая дифференциация как модель организации учебного процесса в инклюзивном классе	106
<i>Камедина Л. В., Размахнина А. В.</i> Экология детского чтения: проблемы и пути их решения	117
<i>Черепанова Л. В.</i> Прецедентные феномены в обучении русскому языку	128

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Biktimirova Yu. V., Ignatovich T. Yu. Problems of Identification and Use of Language Variants at all Levels of the Language System when Learning Russian for Foreigners	6
Grishanina A. N., Erofeeva I. V., Stolyarchuk E. A. Motivation and Value Component of Professional Identity: Journalism Pedagogy	18
Kokhan S. T., Vlasova S. V. Physical Activity of Students with Hearing Impairment in the Educational Environment	29
Liu Xiaowen. Some Aspects of Reforming Higher Education in China in Modern Realities	38
Erdyneeva K. G., Klyuchnikov D. A., Shurukhina T. N. Digital Literacy of Pedagogical Students: Prerequisites, Essence, Structure	47

THEORY AND METHODOLOGY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Atarova A. N. Integration of Children's Activities as a Condition for the Older Preschool Children Independence Development	57
Kalinina L. V. Conditions of Forming the Experience of Social Behavior Among Junior School Students in Class of the Course "Talking about Important"	66
Kopylova L. V., Patlataya S. M. Formation of Logical Universal Learning Activities of Young Schoolchildren at Environmental Science Lessons Through Digital Laboratories	76

THEORY AND METHODOLOGY OF BASIC AND SECONDARY SCHOOL EDUCATION

Vasilyeva N. V. Potential for Teaching Intellectual Activities to Schoolchildren in Culture-Oriented Linguistic Methodology	88
Dagbaeva N. Zh., Osipova M. V. Development of Socially Significant Skills of High School Students in the Process of Implementing Project Activities	98
Zvoleyko E. V. Intraclass Level Differentiation as a Model for Organizing the Educational Process in an Inclusive Classroom	106
Kamedina L. V., Razmakhnina A. V. Ecology of Children's Reading: Problems and Solutions	117
Cherepanova L. V. Precedent Phenomena in Teaching Russian Language	128

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 811.161.1'271.12

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-6-17

Проблемы идентификации и употребления языковых вариантов на всех уровнях языковой системы при изучении русского как иностранного

Юлия Викторовна Биктимирова¹, Татьяна Юрьевна Игнатович²

^{1,2}*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹pravo_chita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2043-9665>,

²ignatovich_chita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2521-0579>

Образовательная сфера наравне с другими сферами подвержена интеграции, стандартизации и конвергенции между различными странами мира, сталкивается с новыми вызовами и проблемами, которые требуют своевременных решений. Для соответствия ожиданиям студентов и обеспечения высокого качества образовательного процесса необходимо учитывать факторы, влияющие на освоение языка, и акцентировать внимание на языковых особенностях изучаемого языка. Одной из таких проблемных зон при изучении иностранцами русского языка является наличие варьирования на всех уровнях языковой системы, что связано, прежде всего, с неоднородностью национального русского языка. Целью данного исследования являются анализ проблемной зоны вариативности русского языка и выявление особенностей освоения языковых вариантов при транслировании различным по уровню группам студентов-иностранцев языкового содержания дисциплин лингвистического цикла образовательной программы 45.03.01 *Филология*. Благодаря проведённой работе выявлено, что большинство иностранных студентов испытывают трудности в выборе вариантов на разных уровнях языковой системы при обучении РКИ по программе «Филология». По результатам анализа можно сделать заключение о том, что для обучения студентов-филологов принцип «учебного языка», ограниченный набором языковых единиц и распространённых словообразовательных и синтаксических моделей, не подходит. Целесообразно в рамках подготовки специалистов преподавания РКИ и переводчиков ориентироваться на принципы системности, научности и погружения в русскую языковую среду с демонстрацией её богатой вариативности. Среди перспективных направлений работы можно выделить качественную подготовку педагогических и переводческих кадров, включающую акцентирование внимания на социокультурных особенностях носителей русского языка и многообразии форм и вариантов русского национального языка.

Ключевые слова: вариант языка, варьирование, система языка, русский язык как иностранный, языковые единицы

Original article

Problems of Identification and Use of Language Variants at all Levels of the Language System when Learning Russian for Foreigners

Yulia V. Biktimirova¹, Tatiana Yu. Ignatovich²^{1,2}Transbaikal State University, Chita, Russia¹pravo_chita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2043-9665>,²ignatovich_chita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2521-0579>

The educational sphere, along with other spheres, is subject to integration, standardization and convergence between different countries of the world, which in turn faces new challenges and problems that require solutions. In order to meet the expectations of students and ensure the high quality of the educational process, it is necessary to take into account the factors affecting language acquisition and focus on the linguistic features of the language being studied. Russian is one of such problem areas when foreigners study the Russian language is the presence of variation at all levels of the language system, which is primarily due to the heterogeneity of the national Russian language. The purpose of this study is to analyze the problem area of the variability of the Russian language and to develop methodological recommendations for the study of language variants when broadcasting the linguistic content of the disciplines of the linguistic cycle of the educational program 45.03.01 Philology to groups of foreign students of different levels. For this purpose, a generalization of theoretical knowledge in the field under study, an analysis of the features of various languages, as well as the advantages of a number of teaching methods, has been carried out. Thanks to the work carried out, it has been revealed that the majority of foreign students have difficulties in choosing options at different levels of the language system when studying the RCT under the "Philology" program. Based on the results of the analysis, it can be concluded that the principle of "educational language", limited to a set of linguistic units and common word-formation and syntactic models, is not suitable for teaching philology students. It is advisable to focus on the principles of consistency, scientific approach and immersion in the Russian language environment with a demonstration of its rich variability in the framework of the training of specialists in teaching Russian and translators. Russian speakers and the variety of forms and variants of the Russian national language can be distinguished among the promising areas of work in this direction: high-quality training of pedagogical and translation personnel, including focusing on the socio-cultural features of native speakers of the Russian language and the variety of forms and variants of the Russian national language.

Keywords: language variant; variation; language system; Russian as a foreign language, language units

Введение. В период пандемии Covid-19, постпандемии и открытия границ общее количество иностранных студентов, получающих высшее образование в России, выросло в несколько раз. Так, в Забайкальском государственном университете в 2020–2023 гг. количество иностранных студентов увеличилось в два раза. Для соответствия ожиданиям студентов и обеспечения высокого качества обучения по выбранным образовательным программам необходимо учитывать факторы, влияющие на освоение русского языка как иностранного (РКИ). Одним из таких факторов, проблемной зоной при изучении иностранцами русского языка, является наличие варьирования на всех уровнях языковой системы, что обусловлено историей языкового развития и присутствием в системе старых и новых языковых единиц, употреблением языка в различных сферах коммуникации и связанной с этим неоднородностью национального русского языка и т. д.

Цели данного исследования – выявить проблемную зону вариативности русского

языка и выделить особенности освоения языковых вариантов при транслировании различным по уровню группам студентов-иностранцев языкового содержания дисциплин лингвистического цикла образовательной программы 45.03.01 *Филология*¹.

Достижение поставленных целей предполагает решение следующих **задач**:

- 1) определение проблемных зон вариативности при изучении иностранными студентами-филологами национального русского языка с учётом исторической изменчивости и стратификации, обусловленной различными сферами употребления и социальной дифференциацией носителей языка;
- 2) анализ особенностей восприятия студентами-инофонами вариантов в русском языке на разных уровнях языковой системы

¹ Образовательная программа Забайкальского государственного университета 45.03.01 *Филология*, профиль «Прикладная филология (русский язык)» 2021–2023 уч. г. (ФГОС 3++). – URL: https://extension://efaidnbmnnnibpccajpcgiclfindmkaj/https://zabgu.ru/ftp/45.03.01/45.03.01.2/1_ОП/ОП3++.pdf (дата обращения: 12.09.2023). – Текст: электронный.

для успешной языковой, социальной и профессиональной адаптации;

3) демонстрация упражнений с заданиями на идентификацию и употребление вариантов на разных уровнях языка, которые прошли апробацию в иноязычной среде.

Если изучение языковых фактов для студентов, для которых русский язык является родным, сопряжено с освоением языкового содержания обучения параллельно нахождению в родной языковой среде, то для иностранцев русская языковая среда оказывается чуждой и неизведанной. Обычно студенты-иностранцы изучают русский язык и усваивают его в «идеальном» литературном виде. Отсутствие опыта коммуникации в естественной русской языковой среде приводит к тому, что успешно коммуницировать иностранные студенты могут только с преподавателями и сотрудниками университета, которые создают идеальную языковую среду для студентов-иностранцев.

Ещё одна проблема методики преподавания русского языка для иностранцев связана с ущербностью принципа методики русского языка как иностранного – минимализации количества языковых единиц и моделей для обучения иностранцев в контексте подготовки специалистов по русской филологии и переводчиков с русского на родной для иностранцев язык. «Отбор и есть процесс, в соответствии с которым, зная, что нельзя научить "всему" языку, мы ограничиваем себя каким-то стилем или видом языка, и именно он попадает в наш учебный материал, т. е. инвентарь лингвистических единиц. <...> Ограничения нужны и для того, чтобы система языка проступала в общении, прежде всего, на основе самых существенных ее признаков» [1, с. 57].

В результате отбора возникает «учебный язык», далекий от того многообразия, который включает в себя русский национальный язык. Многое зависит от мотивации и установок самих студентов, а также компетенций, заложенных в образовательных программах российских вузов, а они зачастую рассчитаны на русскоговорящих студентов. Между тем, любая образовательная программа рассчитана на формирование профессионала – специалиста в той или иной области, где не последнюю, а порой ведущую роль выполняет язык. Таким образом, иностранный студент, проживающий в русскоязычной языковой среде автоматически становится,

помимо специалиста в своей области, практикующим переводчиком с родного на русский или через язык-посредник на родной язык. В рамках исследования мы рассмотрим языковую адаптацию иностранных студентов, обучающихся в Забайкальском государственном университете по программам филологического цикла 45.03.01 *Филология*, профиль «Прикладная филология (русский язык)». Русский язык по этим программам изучают около 90 иностранных студентов и магистрантов, в основном это представители приграничных с Россией Китая и Монголии.

При анализе Образовательной программы 45.03.01 *Филология*, профиль «Прикладная филология (русский язык)» можно выделить ряд таких лингвистических дисциплин, как «Русский язык и культура», «Речевые стратегии», «Введение в теорию коммуникации», «Язык в различных сферах коммуникации», «Язык и межкультурная коммуникация», «Практическая риторика», «Современный русский язык», «Введение в специальную филологию», «История русского языка», «Старославянский язык», «Филологический анализ текста», «Общее языкознание», «Лингвострановедение», «Лингвистическое краеведение Забайкалья», «Стилистика и литературное редактирование», «Языковая картина мира» и др.

На наш взгляд, при формировании лингвистических компетенций знаний только об «учебном русском языке» не достаточно. Студент должен иметь представление о вариантности русского национального языка и использовать из вариантных языковых единиц те, которые соответствуют условиям и ситуациям речевой коммуникации.

Актуальность исследования заключается в том, что необходимо пересмотреть методологический подход к ограничению ресурсов языка для иностранных студентов, поставив во главу такие принципы лингводидактики и методики обучения русского языка как иностранного, как системность, научность и погружения в русскую языковую среду с демонстрацией её богатой вариативности.

Научность учебных дисциплин программы «Филология» ориентируется на изучение языка через усвоение современных теоретических знаний, которые в процессе обучения способствуют практическому освоению русского языка как иностранного. Системность рассматривается как совокупность

структурированных знаний о русском языке. «Раскрывая этот методический принцип, можно утверждать, что логика изложения учебного знания, соответствуя (но не повторяя!) системной логике науки, подчиняется иным закономерностям в структурировании системного знания. В итоге системность учебного предмета адекватна, но не тождественна связям и компонентам внутри научной теории о языке» [1, с. 84]. Таким образом, гипотеза исследования базируется на следующем утверждении: при изучении русского языка студентами-иностранцами вполне естественно сознательно стремиться к познанию системы языка через представленные в полном, достаточно широком объёме языковые факты, видеть в этой системе лакуны, языковую избыточность и вариативность.

Обзор литературы. Данная проблема всегда вызывала достаточно споров у методистов и дидактиков, как преподающих русский язык для русскоязычных студентов, так и для иностранных студентов: транслировать ли знания о языке во всём его многообразии, либо давать минимум знаний, чтобы в дальнейшем учащийся сам восполнил недостающие звенья. Так, изучение явления фонетической вариативности в условиях искусственного билингвизма и в контексте обучения иностранных учащихся русскому произношению рассматриваются И. Е. Абрамовой, Е. Л. Бархударовой, О. В. Шукиной [2; 3]. Ряд учёных акцентируют внимание не на проблемных зонах освоения вариантов русского языка, а на социальных факторах – уровень владения русским языком инофонами, тип родного языка [4; 5]. В этом плане языковые варианты на разных уровнях языка могут быть не рассмотрены или рассмотрены частично с позиции «можно – нельзя», «верно – неверно – допустимо» [6–8]. Этой проблематике с точки зрения методики преподавания РКИ посвящены работы следующих российских и зарубежных ученых – М. П. Морозовска [9], Р. М. Мусафакуловича [10], А. Б. Недосуговой [11], Фэн Шисюань. [12], Н. В. Штыковой [13].

В отечественном и зарубежном языкознании проблема вариативности языковых единиц изучается не одно десятилетие, между тем понятие языковой вариативности остаётся до сих пор спорным. Существует множество работ, направленных на исследование отдельных аспектов вариативности. К

классическим трудам российской лингвистики в этой области следует отнести исследования О. С. Ахмановой, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, В. Г. Гака, К. С. Горбачевича [14], Р. П. Рогожниковой, А. И. Смирницкого, В. М. Солнцева, В. Г. Степанова, Н. М. Фирсовой, Д. А. Шахбаговой, В. И. Чернышева, В. Н. Ярцевой и др.

В данной статье нас будут интересовать не теоретические основы проблемы вариативности, а практические через призму преподавания РКИ.

Методология и методы исследования.

Для достижения поставленных задач выполнено обобщение теоретических знаний в изучаемой области, анализ особенностей вариантов разных уровней языковой системы, систематизированы основные «слабые места», где присутствует варьированность, проведён анализ ряда методов преподаваний и принципов РКИ, представлена система упражнений по изучению языковых вариантов в русском языке через анализ особенностей восприятия студентами-инофонами вариантов в русском языке на разных уровнях языковой системы для успешной языковой, социальной и профессиональной адаптации.

Результаты исследования и их обсуждение. Благодаря проведённой работе выявлено, что большинство иностранных студентов испытывают трудности в обучении РКИ в связи с фонетическими и грамматическими вариантами. Языковая среда является важным фактором усвоения вариантов, так как, находясь в языковой среде, студенты сталкиваются с языковыми вариантами из разных форм национального русского языка, таких как литературный язык, просторечие, жаргоны, территориальные диалекты, профессиональная лексика и пр.

Вариативность в языке всегда связана с движением и развитием языка, т. е. конкуренция и сосуществование вариантов это своего рода фиксация жизнеспособности того или иного языка. Известный лингвист В. Н. Ярцева пришла к выводу: «В любой период своей истории система языка содержит ряды варьирующихся единиц и формы их моделирования» [15, с. 7]. Исследователь О. И. Блинова пишет: «Вариативность (и вариантность как частное её проявление) составляет одно из ярких, постоянных свойств языковой системы, характеризующее все её уровни во все времена существования языка. Вариативность является следствием ди-

намики языка, отражением различных языковых процессов и тенденций, показателем жизненности и совершенствования языка» [16, с. 16]. Носители языка через языковое чутьё могут выявить, какой из вариантов является желательным, интуитивно выбирать актуальный вариант в данное время в том или ином стиле, включаться в языковую игру при выборе вариантов. Иностранец студент на базе родного языка видит закономерности развития языка и может соотнести с процессами в русском языке.

Вариативность наблюдается на всех уровнях языковой системы: лексическом, фонетическом, фонематическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом. Рассмотрим вариативность на каждом уровне языковой системы, с учётом стилистических вариантов и нелитературных форм русского национального языка.

1. Фонетический уровень.

Здесь мы не будем брать во внимание фонетические особенности, связанные с влиянием родного языка при постановке произношения студентов.

На фонетическом уровне вариативность русского национального языка прослеживается в виде вариантов – конкуренции литературных норм и нелитературных, актуальных и устаревших. В зависимости от характера варьирующегося признака выделяют следующие разновидности **фонетических вариантов**: орфоэпические варианты (*аэ[r]’ессия – аэ[r]’ессия; [т’]емп – т[э]мп, [т’]ест – т[э]ст и др.*); акцентные варианты связаны с особенностями русского ударения (*договОр – доГо-вор; красИвее – красиВее и др.*); фонематические (*галоша – калоша, ноль – нуль*).

Анализируя речь иностранных студентов, которые обучаются по программе «Филология», можно отметить немногочисленность фонетических вариантов, что объясняется потерей интерференции и формированием литературного произношения при усвоении языка. Между тем, студенты, которые имели опыт усвоения русского языка во время проживания в России или приграничных с Россией районах, изучали русский язык самостоятельно, владеют набором вариантов. Их необходимо научить дифференцировать варианты и выбирать соответствующие относительно регистра, стиля языка. В их речи можно встретить такие нелитературные фонетические варианты, которые свойственны просторечию: *здрасьте (здравствуйте),*

щас (сейчас), скока (сколько) и др. и диалектной речи забайкальцев: *чё (что), ись (есть), плотит (платит)* и др.

Диалектная среда и региолектные зоны могут влиять на выбор нелитературного варианта. Например, в забайкальской региолектной зоне действует узуальная норма, согласно которой в разговорном дискурсе употребляется – *лама* (лаМа – буддийский монах-учитель). Также действуют несколько вариантов региональных явлений, которые входят в корпус забайкальских региолектных и диалектных слов: *позы – буузы (блюдо популярное у бурят), джимбура – жимбура (суслик), ургульки – виргульки – уйгульки (прострел, подснежник)*.

Для многих иностранных студентов ориентиром в усвоении русского языка является письменная форма языка – под влиянием графической оболочки слова возникают произносительные варианты, не являющиеся нормативными: *скучно, конечно, нарочно, ага, что, купе*.

Многие студенты во время практики и в каникулярный период работают переводчиками в разных международных учреждениях, компаниях и фирмах, где встречаются с акцентными вариантами: *шОфер, дОбыча, пЕня, вАловый* и пр. На уроках лингвистических дисциплин преподаватели должны акцентировать внимание на уместности использования профессионализмов в той или иной сфере, учитывая особенности коммуникации.

Фонетические варианты отрабатываются со студентами в рамках следующих дисциплин «Русский язык и культура речи», «Современный русский язык (фонетика)» и на различных практикумах – «Практикум по развитию навыков устной и письменной речи», «Практикум по культуре речи», «Коммуникативно-речевой практикум», «Практикум по совершенствованию видов речевой деятельности».

На занятиях можно предложить разные виды заданий, например, по типу тестов, предлагая на выбор несколько вариантов ответа:

Задание: В каком слове произносится согласный «к»?

а) Бог; б) где; в) друг; г) легчайший, д) мог; е) смог.

Задание: В какой группе слов ЧН произносится как ШН: а) шуточный, коричневый, гречневая, селедочница; б) конечно,

яичница, девичник, Ильинична, полуночник;
в) очечник, нарочно, скучно, горчичник.

Задание: Подчеркните слова, в которых Е произносится как О, обозначаемое на письме буквой «ё».

Новорожденный, афера, опека, свекла, прирученный, вычерпывать, гололедица, осведомленный.

Задание: Расставьте ударение: *компас, добыча, инструмент, кухонный, документ, алфавит, подростковый, августовский, алкоголь, валовой, вероисповедание, каталог, квартал, обеспечение, облегчить, ходатайствовать, цемент, эксперт, усугубить, феномен, кулинария, средства, хозяйева.*

Безусловно, интерес вызовет задание на выбор правильного акцентологического варианта в речи персонажей мультфильмов, видеороликов известных блогеров, отрывков из художественных фильмов.

2. Лексический и фразеологический уровень.

Обучение и освоение иностранцами лексики в методике преподавания РКИ вызывает наибольшие трудности. Если количество синтаксических и грамматических структур ограничено и поддается логическому анализу, то лексический состав настолько разнообразен, что можно утверждать: системность в лексике – одно из самых сложных явлений в структуре языка. Студенты сталкиваются с разными пластами лексики в русском языке: активной и пассивной, актуальной и устаревшей, исконной и заимствованной.

Навыки дифференциации лексических единиц рассматриваются в диахронном и синхронном аспектах. Так, с современным состоянием лексики русского языка студенты знакомятся в рамках изучения дисциплины «Современный русский язык (лексика)». Происхождение слов и пути заимствования из других языков студенты изучают в блоке дисциплин диахронического цикла – «Введение в специальную филологию», «История русского языка», «Старославянский язык». При изучении содержания исторических дисциплин студенты учатся дифференцировать русизмы и старославянизмы (*злато – золото, перегородить – преградить, город – град* и т. п.), видеть и понимать устаревшие и архаизированные слова и обороты (*очи, уста, ланиты, шуя, град Петра, выя; темна вода во облацех, притча во языцех, со чадами и домочадцами* и др.).

Относительно стилистической дифференциации и коммуникативных целей студенты учатся различать синонимичные варианты: *лицо – лик – личина – морда; глаза – очи – шары – банки – зенки; живот – брюхо – чрево – пузо* и др.

При изучении дисциплины «Лингвистическое краеведение Забайкалья» студенты знакомятся с большим пластом разной по происхождению региональной лексики. Забайкалье – регион, который осваивался русскими первопроходцами в XVII в. Выходцы из северных русских земель принесли диалектные слова севернорусского наречия. В XVIII в. старообрядцы – носители южнорусского наречия – заселили юго-запад Забайкальского края. На базе этих материнских говоров сформировался особый идиом – забайкальская народно-разговорная речь, которая вобрала языковые ресурсы автохтонных народов – бурят и эвенков.

Диалектные слова, которые встречаются в речи забайкальцев, с трудом понимаются иностранцами – *шаньги, рясно, морочачит, утерушка, бравенький, ушкан* и др.

Региональные слова, которые понимают и забайкальцы, и практически всё население Восточной Сибири – это устаревшие слова, вышедшие из употребления. В Центральных районах России эти слова ушли в пассивный запас, но сохранились на периферии – *обутки, гачи, пимка, литовка, лоншак, шибко* и др.

Некоторые регионализмы представляют адаптированные под русскую фонетическую систему тюркизмы, бурятизмы, эвенкизмы – *затуран, саранка, мангыр, шуля, тарбаган, жимбура, ичиги*.

Конечно, региональные слова не представляют собой важную составляющую содержания дисциплины, но всё же в приграничном Забайкалье они выполняют брендовую функцию. Например, регионализм *багульник* (рододендрон даурский) активно используется в качестве бренда на протяжении нескольких десятилетий (Международный музыкальный фестиваль «Цветущий багульник», «Багуловая дорожка» на Международном Забайкальском кинофестивале, багуловая линия – туристические улицы краевого центра – г. Читы).

Гуран – региональное слово, споры о происхождении которого ведутся ни один десяток лет. Гуранами называют диких козлов, а также русских коренных забайкальцев. По архивным документам, уже в XVIII в. русские

поселенцы в Забайкалье употребляли слово *гуран* как самоназвание или прозвище. Слово *гуран* является брендовым, что видно по эргонимике Забайкалья – журнал «Гуранка», ресторан «Гураныч» и т. д.

Из заданий по вариантам этого уровня можно предложить, например, такие:

Задание: Объясните значение слов, подобранных синонимы: *аккумулировать, аналог, аннулировать, вербальный, дифференцировать, диахронический, синхронически, феномен*. В каком стиле литературного языка они употребляются?

Задание: Определите значения слова *корень* в тексте. От чего они зависят? Выделите основное значение слова: *Экскаватор повредил корни дерева. Рожь гниёт на корню. Дело в людях, их занимающих. Вот где корень. Эта позиция в корне не верна. Зуб обломился, остался корень. Смотри в корень (Зри в корень). Корень – общая часть родственных слов. Корень зла. Если нам захочется извлечь квадратный корень, исследовать химический состав, разобраться с биологическими видами, то вряд ли себе на помощь мы призовем чиновника. Председатель его, Горшков, свёл под корень изрядно гектаров леса и выгодно сбыл*. Какое свойство слова в русском языке эти примеры проявляют?

Задание: Сгруппируйте слова в синонимичные пары. Какие типы синонимов представлены в парах? В каких сферах коммуникации они употребляются?: *Собрание, чело, любезный, лоб, сердиться, трусливый, милый, языкознание, робкий, супруга, гневаться, половина, лингвистика, жена, митинг, выговор, нагоняй*.

Задание: Объясните, что означают фразеологизмы: «*лебединая песня*», «*Сизифов труд*», «*спустя рукава*», «*не по Сеньке шапка*», «*не лезь на рожон*», «*подоплека дела*», «*дела, как сажа бела*».

Задание: Отметьте варианты, где значение соответствует приведённым фразеологизмам: 1) *остаться с носом* – потерпеть неудачу, быть одураченным; 2) *попасть впросак* – из-за своей оплошности или неосведомлённости оказаться в неловком положении; 3) *по воле судьбы* – в зависимости от сложившихся обстоятельств; 4) *опускать занавес* – не принимать во внимание, не учитывать что-либо; 5) *избитая колея* – общепринятый, привычный, обычный способ действия, образ жизни.

Студентам-иностранцам можно предложить смоделировать небольшие диалоги на определённую тему, в различных коммуникативных ситуациях с использованием стилистических синонимов.

3. Грамматический уровень.

В соответствии со структурой грамматики различают следующие виды грамматических вариантов: словоизменительные: форм рода типа *жираф – жирафа*; падежных форм типа *чая – чаю, в отпуске – в отпуску*; причастных форм типа *промёрзший – промёрзнувший*; словообразовательные: *стандартизовать – стандартизировать* и синтаксические (варианты управления, согласования и примыкания): *большинство стремились – большинство стремились, нельзя купить спичек – нельзя купить спички, просьба предоставить убежище – просьба о предоставлении убежища*.

Наиболее типичные ошибки студентов-иностранцев связаны с нормативно-грамматической сочетаемостью. Варианты форм существительных, глаголов, местоимений – слабое место в обучении русскому языку как иностранному.

Связано это, прежде всего, с тем, что разные по происхождению, типологически не похожие языки имеют мало точек пересечения. Например, в русском языке категория рода существительных является грамматической и в большинстве случаев не мотивированной лексическим значением слова, что вызывает у иностранцев затруднение. Внимание акцентируется на флексии, что в свою очередь вызывает трудности уже с определением рода слов типа *словарь, зверь, акварель, рысь* и подобное. Заимствованные слова также вызывают много вопросов со стороны студентов. Если русскоговорящий студент рассматривает как данность наличие алгоритма определения рода и многочисленные исключения, то иностранному студенту очень сложно объяснить алгоритм, приходится разбирать каждое слово отдельно (*пони, кенгуру, салями, крупье, такси, пюре* и др.).

То же самое касается и категории числа: образование форм числа существительных также необходимо объяснять иначе, чем русским; иностранцы должны точно знать, какие флексии и в каком случае мы добавляем для образования форм множественного числа (*стол – столы, тень – тени*). Между тем, минимум слов и грамматических моделей

для иностранцев не предполагает выявление вариантов. Выбор вариантов начинает возникать только тогда, когда студент выходит за рамки «учебного» языка, начинает коммуницировать. Здесь проявляется «формотворчество», которое фиксируют лингвисты, изучающие детскую речь – *стулы, глаза, боки*.

Практически не различаются иностранными студентами формы множественного числа с разными флексиями разных по значению слов. Например: *хлебы – хлеба, мехи – меха, ордены – ордена, листы – листья* и др.

Что касается знакомства с предложно-падежной системой как базовой составляющей грамматического строя русской речи, то оно начинается с первых дней изучения русского языка как иностранного. Это долгий, последовательный, многолетний процесс постижения падежной парадигмы. Остановимся на коммуникативно значимых падежах – именительном, винительном и родительном, которые играют важную роль в построении предложений, в формировании категории одушевленности – неодушевленности.

Родительный падеж очень важен, поскольку без него невозможно обозначить отсутствие или наличие предмета или лица. В родительном падеже много вариантных форм, которые коренятся в прошлом русского языка (*носков – чулок, валенок – сапог, гектар – килограммов* и др.) или связаны с адаптацией заимствований, освоением неологизмов (*граммов – вольт*).

Изучение вариантных форм глаголов и глагольных форм русскими студентами не представляет особых трудностей, русскоговорящим необходимо запомнить ряд правил и исключений. Изучение глаголов иностранцами невозможно без понимания глагольного управления, глагольного спряжения, глагольного изменения. Как показывает практика преподавания РКИ временные формы не вызывают трудности у студентов, они быстро обучаются по предложенным моделям настоящего, будущего и прошедшего времени. Трудности возникают на уровне словосочетания, например, с предлогами *в, на, из, со* (*пришёл из/со школы, сидят в/на киосках*). Для русского человека эти глаголы не вызывают трудностей, иностранцу необходимо объяснять каждый языковой факт.

Опираясь на грамматические модели, студенты иностранцы могут создавать потен-

циальные формы или окказиональные слова – *придорожник, съемать* (от *съём квартиры*), *годовой* (*ежегодный*) *подарок* и др.

Под влиянием забайкальской народно-разговорной речи в активном запасе иностранцев закрепляются разговорные или диалектные формы, например: *но* (в значении *да*), *каво* (в значении *что*), *ихний* (*их*), *мене* (*мне*), *училася* (*училась*).

Исходя из того, что грамматический уровень является сложным для иностранца, в программе «Филология» ряд дисциплин направлен на формирование грамматической грамотности и дифференциации грамматических вариантов. Эта работа ведётся через научное и учебное содержание следующих дисциплин: «Современный русский язык (морфология)», «Практический курс русского языка как иностранного», курсов по выбору – «Функциональная морфология», «Практическая морфология», практикумов – «Практикум по развитию навыков устной и письменной речи», «Практикум по культуре речи», «Коммуникативно-речевой практикум», «Практикум по совершенствованию видов речевой деятельности».

Примерные задания на определение правильных грамматических вариантов:

Задание. Определите случаи перехода слова из одной части речи в другую.

1. Молодые люди часто погружаются в самоанализ.
2. Венчание молодых происходило по старому обряду.
3. Детская сказка «Семеро козлят».
4. Семеро одного не ждут.
5. Он говорил, не смотря на слушателей.
6. Несмотря на невзгоды, все надеялись на лучшее.
7. Всё в жизни относительно.
8. Поговорим относительно предстоящих событий.
9. Никаких «но» и «не хочу».

Задание. Определите род имен существительных и подберите к ним определения: *кофе, мозоль, тушь, шампунь, туфля, какао, фламинго, леди, маэстро, кашне, визави, Сочи, визажист, домишко, ружьишко, плакса, МГУ, ЗабГУ, вуз, НЛО, книжка-сувенир, Хуанхэ.*

Задание. Образуйте форму именительного (первого) падежа множественного числа имён существительных: *автор, бухгалтер, год, директор, доктор, инспектор, китель, корпус, отпуск, пропуск, образ, офицер, порт, профессор, сектор, тенор, торт, шофёр, якорь, соболь.*

Задание. Образуйте форму родительного (второго) падежа множественного числа

имён существительных: *англичане, буряты, армяне, апельсины, килограммы, вафли, гектары, гусары, барышни, носки, чулки, сапоги, свечи, тупфли, цапли, яблоки, дела, места, ясли.*

Задание. Образуйте краткие формы единственного числа всех родов и множественного числа имён прилагательных: *правый, скользкий, женатый, дешёвый, хитрый, голубой, яркий, родной, медленный, естественный.*

Задание. Образуйте форму сравнительной степени имён прилагательных: *красивый, звонкий, дешёвый, плохой, злющий, бойкий, лысый, лёгкий, клетчатый, мохнатый, сверхмощный, далёкий, дальний.*

Задание. Образуйте форму прошедшего времени единственного числа мужского рода глаголов: *крепнуть, мокнуть, озябнуть, поникнуть, ослепнуть, постигнуть, отвергнуть.*

4. Синтаксический уровень.

Вариантность на синтаксическом уровне проявляется, прежде всего, в рамках словосочетания: *в городе Чита – в городе Чите, на озере Байкал – на Байкале, Вылетели из Домодедово / Домодедова* и пр. Синтаксическая вариантность представлена и в области координации главных членов предложения: *Опытный / опытная экономист Петрова сделала / сделал отчёт.*

Построение простых и сложных предложений вызывает у студентов трудности в основном при устной коммуникации, когда теряется модель, опираясь на которую, строится предложение. В этом плане интересно наблюдать, как иностранцы встраивают фразеологизмы и устойчивые сочетания в предложения – *Как ты добрался до корпуса? – Я пришёл на одиннадцать* (имеет ввиду, что пришёл пешком, игра слов две единицы графически напоминают две ноги пешехода). Некоторые синтаксические конструкции, выстроенные по всем правилам русского языка, выдают восприятие языковой картины мира иностранца – *Воробей стоит на ветке. Ваза лежит на столе* и пр.

В целом, те студенты, которые изучали русский язык с профессионалами, изначально в силу выучки выбирают литературный вариант, студенты, которые обучались изначально самостоятельно, долгое время проживали или работали в русскоязычной языковой среде, взаимодействовали с носителями просторечия или диалектоносителя-

ми – выбирают нелитературные варианты и нуждаются в постоянной корректировке. Эта работа происходит на старших курсах при изучении стилей речи и текстообразующих ресурсов. Для этого в образовательной программе предусмотрены помимо многочисленных практик обобщающие дисциплины лингвистического цикла «Филологический анализ текста», «Актуальные проблемы стилистики», «Практическая стилистика» и др.

Примерные задания на правильное определение синтаксических вариантов:

Задание. Поставьте существительные в нужном падеже, используя, если надо, предлоги. *Беспокоиться (мать), восхищаться (картина), упрекать (грубость), уверенность (победа), потребность (книги), тормозить (развитие), ехать (поезд, трамвай), вернуться (школа, колледж, детсад), платить (проезд), оплатить (проезд), гордиться (сын), вера (победа), контроль (исполнение, финансы).*

Заключение. Таким образом, на наш взгляд, в методике РКИ не нужно намеренно избегать сложных и проблемных вопросов русистики и сводить обучение к минимальному набору слов, словоформ, грамматических и синтаксических моделей. Специалисты в области филологии должны на всех уровнях видеть все многообразие и вариантность единиц языка. Анализ «слабых» мест при транслировании иностранцам языкового содержания образовательной программы по филологии и адаптации различными по уровню группами студентов языковых фактов, влияющих на процесс изучения РКИ показал, что дифференциация вариантов языковых единиц будет способствовать профессиональному росту будущего филолога, формированию всех компетенций, заложенных в образовательной программе. Большинство иностранных студентов испытывает трудности в выборе вариантов на разных уровнях языковой системы при обучении РКИ по программе «Филология». Мы считаем, что для обучения студентов-филологов принцип «учебного языка», ограниченный набором языковых единиц и распространённых словообразовательных и синтаксических моделей, не подходит. Целесообразно в рамках подготовки специалистов преподавания РКИ и переводчиков ориентироваться на принципы системности, научности и погружения в русскую языковую среду с демонстрацией её богатой вариативности. Среди перспек-

тивных направлений работы в данном направлении можно выделить качественную подготовку педагогических и переводческих кадров, включающую акцентирование внимания на социокультурных особенностях носителей русского языка и многообразии форм и вариантов русского национального языка.

Список литературы

1. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного: VII Международный конгр. препод. рус. яз. и лит. М.: Рус. язык, 1990. 268 с.
2. Абрамова И. Е. Фонетическая вариативность в условиях искусственного билингвизма и ее восприятие носителями языка. Текст: электронный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2009. № 2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-variativnost-v-usloviyah-iskusstvennogo-bilingvizma-i-ee-vospriyatie-nositelyami-yazyka> (дата обращения: 29.07.2023).
3. Бархударова Е. Л., Щукина О. В. Проблемы орфоэпической вариативности в контексте обучения иностранных учащихся русскому произношению // Вариативность в литературном произношении: борьба вокруг нормы / под ред. Ж. В. Ганиева. М.: МГПУ, 2006. С. 30–37.
4. Бичер Омер. Особенности изучения РКИ для обучающихся разных языковых групп. Текст: электронный // Современное педагогическое образование. 2022. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-rki-dlya-obuchayuschih-sya-raznyh-yazykovykh-grupp> (дата обращения: 29.07.2023).
5. Ван Гоух. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному. Текст: электронный // Российско-китайское сотрудничество. 2016. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/4932/1/povr-2016-12-04.pdf> (дата обращения: 29.07.2023).
6. Королькова О. О. Основные аспекты изучения вариантов в современном русском языкознании. Текст: электронный // Научный диалог. 2014. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-aspekty-izucheniya-variantov-v-sovremennom-russkom-yazykoznanii> (дата обращения: 29.07.2023).
7. Матенов Р. М. О Нормах лексической вариантности при формировании навыков профессиональной речи будущих юристов в условиях дистанционного обучения. Текст: электронный // Review of law sciences. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-normah-leksicheskoy-variantnosti-pri-formirovani-navykov-professionalnoy-rechi-buduschih-yuristov-v-usloviyah-distantsionnogo> (дата обращения: 29.05.2023).
8. Матенов Р. М. Особенности обучения студентов вариантности синтаксических единиц. Текст: электронный // Академические исследования в области педагогических наук. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-studentov-variantnosti-sintaksicheskikh-edinit> (дата обращения: 29.05.2023).
9. Морозовска М. П. Описание падежной системы русского языка для иностранных учащихся. Текст: электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opisanie-padezhnoy-sistemy-russkogo-yazyka-dlya-inostrannykh-uchaschihsya> (дата обращения: 29.07.2023).
10. Mustafakulovich R. M. The core of the surface and deep approaches in the fit settings // International Scientific and Practical Conference "Innovative ideas of modern youth in science and education". 2019. P. 307–308.
11. Недосугова А. Б. Нормативный аспект русского литературного языка в методике преподавания РКИ. Текст: электронный // Полилингвильность и транскультурные практики. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativnyy-aspekt-russkogo-literaturnogo-yazyka-v-metodike-prepodavaniya-rki> (дата обращения: 28.07.2023).
12. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. 2015. № 2. С. 70–74.
13. Штыкова Н. В. Русский язык как иностранный: к вопросу об изучении грамматики на начальном этапе (морфологический материал). Текст: электронный // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-inostrannyy-k-voprosu-ob-izuchenii-grammatiki-na-nachalnom-etape-morfologicheskiiy-material> (дата обращения: 29.07.2023).
14. Горбачевич К. С. Вариативность слова и языковой нормы: на материале современного русского языка / отв. ред. Ф. П. Филин. М.: ЛИБЕРКОМ, 2009. 240 с.
15. Ярцева В. Н. Проблемы языкового варьирования: исторический аспект // Языки мира: проблемы языковой вариативности / отв. ред. В. Н. Ярцева. М.: Наука, 1990. С. 3–35.
16. Блинова О. И. Вариативность как предел внутренней формы слова // Явление вариативности в языке: материалы всероссийской конференции (13–15 декабря 1994 г.). Кемерово: Кузбассвузиздат, 1997. С. 16–21.

Информация об авторах

Биктимирова Юлия Викторовна, кандидат филологических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); pravo_chita@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-2043-9665>.

Игнатович Татьяна Юрьевна, доктор филологических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); ignatovich_chita@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-2521-0579>.

Вклад авторов

Биктимирова Ю. В. – основной автор, разработка методологии и направления анализа материалов исследования, оформление статьи.

Игнатович Т. Ю. – тема статьи, задания, анализ материалов, редактирование статьи.

Для цитирования

Биктимирова Ю. В., Игнатович Т. Ю. Проблемы идентификации и употребления языковых вариантов на всех уровнях языковой системы при изучении русского как иностранного // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 6–17. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-6-17.

Статья поступила в редакцию 22.06.2023; одобрена после рецензирования 25.07.2023; принята к публикации 28.07.2023.

References

1. Mitrofanova, O. D., Kostomarov, V. G. Methods of teaching Russian as a foreign language. Proceedings of the 7rd International Congress, 1990. (In Rus.)
2. Abramova, I. E. Phonetic variability in the conditions of artificial bilingualism and its perception by native speakers. Vestnik SPbGU. Yazyk i literature, no. 2-2. 2009. Web. 27.07.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-variativnost-v-usloviyah-iskusstvennogo-bilingvizma-i-ee-vospriyatie-nositelyami-yazyka> (In Rus.)
3. Barkhudarova, E. L., Schukina, O. V. Problems of orthoepic variability in the context of teaching Russian pronunciation to foreign students. Variability in literary pronunciation: the struggle around the norm. M: MGPU, 2006: 30-37. (In Rus.)
4. Bicher Omer Features of the study of RCT for students of different language groups. Modern teacher education, no. 9, 2022. Web. 27.07.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-rki-dlya-obuchayuschih-sya-raznyh-yazykovyh-grupp>. (In Rus.)
5. Van Goukh. About some features of the system of teaching Chinese students Russian as a foreign language. Russian-Chinese cooperation, 2016. Web. 27.07.2023. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/4932/1/povr-2016-12-04.pdf>. (In Rus.)
6. Korolkova, O. O. The main aspects of studying variants in modern Russian linguistics. Scientific dialogue, no. 10, 2014. Web. 27.07.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-aspekty-izucheniya-variantov-v-sovremennom-russkom-yazykoznanii>. (In Rus.)
7. Matenov, R. M. On the norms of lexical variation in the formation of professional speech skills of future lawyers in the conditions of distance learning. Review of law sciences, no. 2, 2020. Web. 27.07.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-normah-leksicheskoy-variantnosti-pri-formirovanii-navykov-professionalnoy-rechi-buduschih-yuristov-v-usloviyah-distantsionnogo>. (In Rus.)
8. Matenov, R. M. Features of teaching students the variation of syntactic units. Academic research in educational sciences, no. 1, 2021. Web. 27.07.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-studentov-variantnosti-sintaksicheskikh-edinit>. (In Rus.)
9. Morozovska, M. P. Description of the case system of the Russian language for foreign students. Philological sciences. Questions of theory and practice, no. 1-1, 2018. Web. 27.07.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/opisanie-padezhnoy-sistemy-russkogo-yazyka-dlya-inostrannyh-uchaschihsya>. (In Rus.)
10. Mustafakulovich, R. M. The core of the surface and deep approaches in the flt settings. International Scientific and Practical Conference «Innovative ideas of modern youth in science and education». 2019: 307–308. (In Rus.)
11. Nedosugova, A. B. Normative aspect of the Russian literary language in the teaching methodology of the RCT. Multilingualism and transcultural practices, no. 2, 2013. Web. 27.07.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/normativnyy-aspekt-russkogo-literaturnogo-yazyka-v-metodike-prepodavaniya-rki>. (In Rus.)
12. Fen, Shisyuan. Learning Russian by Chinese students: problems, opportunities, prospects. Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia, no. 2, pp. 70–74, 2015. (In Rus.)

13. Shtykova, N. V. Russian as a foreign language: on the question of grammar study at the initial stage (morphological material). Bulletin of Cherepovets State University, no. 5, 2014. Web. 27.07.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-inostrannyi-k-voprosu-ob-izuchenii-grammatiki-na-nachalnom-etape-morfologicheskoy-material/>(In Rus.)

14. Gorbachevich, K. S. Variability of words and linguistic norms: based on the material of the modern Russian language. M: LIBERKOM, 2009. (In Rus.)

15. Yartseva, V. N. Variability of words and language norms: on the material of the modern Russian language. Languages of the world: problems of linguistic variability. M: Nauka, 1990: 3–35. (In Rus.)

16. Blinova, O. I. Variability as the limit of the inner form of the word. The phenomenon of variability in language: materials of the All-Russian conference (December 13–15, 1994). Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 1997: 16–21. (In Rus.)

Information about authors

Biktimirova Yulia V., Candidate of Philology, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); pravo_chita@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-2043-9665>.

Ignatovich Tatyana Yu., Doctor of Philology, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); ignatovich_chita@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-2521-0579>.

Contribution of authors to the article

Biktimirova Yu. V. – the main author, the development of methodology and direction of analysis of research materials, the design of the article.

Ignatovich T. Yu. – topic of the article, tasks, analysis of materials, editing of the article.

For citation

Biktimirova Yu. V., Ignatovich T. Yu. Problems of identification and use of language variants at all levels of the language system when studying RFL // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 6–17. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-6-17.

**Received: June 22 2022; approved after reviewing July 25 2023;
accepted for publication July 28 2023.**

Научная статья

УДК 377.031

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-18-28

Мотивационно-ценностный компонент профессиональной идентичности: педагогика журналистики

**Анастасия Николаевна Гришанина¹, Ирина Викторовна Ерофеева²,
Елена Анатольевна Столярчук³**

^{1,3}Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия,

²Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

¹a.grishanina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5782-8584>,

²irina-jour@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5653-2792>,

³e.stoljarchuk@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9889-9645>

Для современной высшей школы актуальна проблема становления личности профессионала, владеющего необходимыми компетенциями и востребованного на рынке труда. Именно формирование профессиональной идентичности будущего журналиста непосредственно связано не только с успешной карьерой, но и с гармоничной самоактуализацией личности в профессии. Мотивационно-ценностный компонент профессиональной идентичности рассмотрен в рамках педагогики журналистики как единого процесса обучения и воспитания. Цель работы – анализ мотивационно-ценностного компонента профессиональной идентичности будущего журналиста с учётом результатов теоретических и эмпирических исследований, характеристика педагогических условий актуализации данного компонента. Исследование проводится в междисциплинарном поле педагогики и психологии, задействованы аксиологический и культурологический подходы в акцентуации ценностей национальной культуры и самоценности личности. Компетентностный подход позволяет выявить набор знаний и навыков, обуславливающих формирование профессиональной идентичности. Результаты исследования опираются на методы наблюдения и опроса, методики определения статуса профессиональной идентичности. В анонимном эмпирическом исследовании участвовали 164 студента-журналиста Санкт-Петербургского государственного университета. Выявлены особенности формирования профессиональной идентичности журналиста в педагогическом процессе. Социокультурный фактор формирования профессиональной идентичности, аккумулирующий причинно-следственную парадигму «ценности – целеполагание – профессиональная деятельность», выделяется как основополагающий в профессиональном образовании. Анализ изучения проблемы продемонстрировал неоднозначное и сложное содержание мотивационно-ценностного компонента профессиональной идентичности, который характеризуется тождественностью, целостностью прошлого, настоящего и будущего, а также непрерывностью преобразований. Включает внешнюю и внутреннюю мотивацию; профессиональные ритуалы; профессиональный образ как внутренний эталон; нормы и ценности, как профессионального сообщества, так и социума. Обнаружена взаимосвязь профессиональной идентичности с оценкой возможности реализации широкого спектра творческих мотивов. Выявлена побудительная природа профессиональной идентичности, что предъявляет особые требования к содержанию программ обучения и личности преподавателя как носителя идеальных конструктов профессии. Исследование имеет практическую значимость для журналистов, активно осваивающих профессиональную деятельность с сопутствующими факторами неудовлетворенности и невостребованности. Перспективы исследования связаны с многоуровневой системой профессиональной идентичности, включающей кроме мотивационно-ценностного компонента также когнитивный и поведенческий.

Ключевые слова: педагогика журналистики, профессиональная идентичность, мотивация, журналист, аксиология журналистики, духовная система ценностей

Благодарность: Исследование проводится в рамках проекта СПбГУ «Профессиональная идеология журналиста».

Original article

Motivation and Value Component of Professional Identity: Journalism Pedagogy

Anastasia N. Grishanina¹, Irina V. Erofeeva², Elena A. Stolyarchuk³

^{1,3}Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,

²Transbaikal State University, Chita, Russia

¹a.grishanina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5782-85841>,

²irina-jour@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5653-2792>,

³e.stoljarchuk@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9889-9645>

For modern higher education, the problem of the identity formation of a professional, who possesses the necessary competencies and is in demand on the labor market, is topical. The formation of professional identity of a future journalist is directly related not only to a successful career, but also to the harmonious self-actualization of the personality in the profession. The motivation and value component of professional identity is considered within the framework of journalism pedagogy as a unified process of training and education. The purpose of the work is to analyze the motivation and value component of the professional identity of a future journalist, taking into account the results of theoretical and empirical research, and to characterize the pedagogical conditions for the actualization of this component. The research is conducted in the interdisciplinary framework of pedagogy and psychology. Axiological and culturological approaches are involved in emphasizing the values of national culture and the self-value of an individual. Competence approach has allowed to reveal a set of knowledge and skills, stipulating the professional identity formation. The results of the study are based on the methods of observation and survey, methods of determining the status of professional identity. 164 journalism students of St. Petersburg State University have participated in the anonymous empirical study. The peculiarities of the journalist's professional identity formation in the pedagogical process were revealed. The sociocultural factor of professional identity formation, accumulating the cause-and-effect paradigm "values – goal – setting – professional activity", is indicated as fundamental in professional education. The analysis of the problem study has demonstrated the ambiguous and complex content of the motivational and value component of professional identity, which is characterized by identity, integrity of the past, present and future, as well as the continuity of transformations. It includes external and internal motivation; professional rituals; professional image as an internal benchmark; norms and values of both professional community and society. The correlation of professional identity with the possibility assessment, realizing a wide range of creative motives has been found. The motivational nature of professional identity has been revealed, which makes special demands on the content of training programs and the personality of the teacher, who transmits ideal constructs of the profession. The study has practical significance for journalists who are actively mastering professional activity with accompanying factors of dissatisfaction and absence of demand. The prospects of the study are related to the multilevel system of professional identity, which includes, in addition to the motivational and value component, also a cognitive and behavioral component.

Keywords: journalism pedagogy, professional identity, motivation, journalist, journalism axiology, spiritual value system

Acknowledgments: The research was carried out within the framework of project St. Petersburg State University "Professional ideology of a journalist".

Введение. Актуальность изучения аспектов профессиональной идентичности в ракурсе преподавания дисциплин будущим журналистам приобретает в наше время особую социальную значимость. Профессиональная идентификация – сложный процесс познания и отождествления себя с аксиологией выбранного дела жизни, который в идеале должен привести к уподоблению себя и своего «Я» с профессией. Активное освоение профессиональной деятельности и формирование представлений о выбранной профессии, как правило, происходит в вузе. И для творческой профессии крайне важно, чтобы начальный этап профидентификации был связан с актуализаци-

ей внутреннего потенциала входящего на путь ремесла, с рефлексией относительно возможностей и целеполагания человеку в профессии. Задача обучения направлению «Журналистика» – достаточно сложная, кроме знаний и умений, необходимо сформировать творческие навыки, которые базируются на мировоззрении будущего специалиста. Ю. К. Олеша называл коллег «инженерами человеческих душ», при этом подчёркивал, что штампы – важный инструмент оперативного творчества, и умение апеллировать стереотипами – востребованная компетенция в профессии писателя, журналиста. Продукт журналистской деятельности у всех на виду, и те подходы, которые преподаватель журна-

листки применяет во время обучения, часто проявляются в произведениях его учеников. Творческая гуманитарная парадигма в преподавании журналистики экстраполируется, в целом, на модель формирования личности журналиста [1, с. 33], а не только на его отдельные профессиональные качества.

В педагогике журналистики аксиологическая составляющая образования приобретает особое значение. Сам процесс создания медиатекста аксиологичен по своей сути: выбор факта, его интерпретация, ракурс диалога или воздействия на аудиторию требуют ценностного подхода автора. В процессе обучения в рамках общегуманитарных и профильных дисциплин недостаточно дать представление о системе ценностей человечества, необходимо создать условия для ценностного самоопределения личности будущего профессионала, и это, по справедливому замечанию С. С. Распоповой, – «всегда сугубо индивидуальный поиск ответов на жизненно важные, сущностные вопросы» [2, с. 28]. Преподаватель также свободен в выборе и интерпретации теоретического и иллюстративного материала, но степень ответственности сказанного в аудитории слова – крайне высокая, учитывая тотальные эффекты массмедиа по формированию массового сознания. В современной ситуации возрождения традиционных ценностей и общечеловеческих факторов духовности преподаватель вуза выполняет важную задачу – увидеть в человеке человека и защитить его от непрофессионализма того, кто пишет о человеке.

Современное профессиональное образование как некогда ранее тесно связано с насущной проблемой формирования профессиональной идентичности как тесного сплава необходимых компетенций, самопознания личности, его ценностных установок и готовности выполнять профессиональную деятельность с учётом норм и правил выбранной профессии, которые стали убеждениями самого учащегося.

Целью исследования является изучение сущностных характеристик профессиональной идентичности журналиста с точки зрения её мотивационно-ценностного компонента в ракурсе преподавания профессиональных дисциплин. Вопрос формирования профессиональной идентичности на ранних этапах развития человека в профессии является одним из определяющих для педагоги-

ки журналистики. Противоречия между внутренним миром человека, его ценностно-мотивационной базой и выбранной профессией способны привести к проблемам самореализации в этой области.

Обзор литературы. Профессиональная идентичность – это осознанная индивидом принадлежность к профессиональному сообществу, профессиональным компетенциям и профессиональной культуре, а также включенность его в профессиональную группу, в которой он воспринимается как «свой» [3, с. 209]. В большинстве своём учёные трактуют профессиональную идентичность как разновидность социальной идентичности, как многокомпонентное явление и сложный результат профессиональной идентификации – процесса самоопределения и развития личности профессионала. Н. С. Авдониной и Д. С. Койтина концепт профессиональной идентичности понимают как соответствие и отождествление личности выбранной профессии в процессе (само)развития и (само)совершенствования [4, с. 213].

В понимании Э. Эриксона идентичность является сложным глубинным образованием, ключевыми составляющими которого выступают чувство тождественности, целостности, единства своего прошлого, настоящего и будущего. Идентичность становится центральной составляющей «Я» и является итогом разрешения противоречий между личностью и окружающей социальной средой [5].

Исследователи отмечают, что в творческих профессиях профессиональная идентичность это и отражение становления образа «Я»¹. По мнению Е. П. Ермолаевой, профессиональная идентичность есть результат длительного процесса личностного и профессионального развития, когда происходит согласование реальных и идеальных профессиональных образов «Я» [6]. Идентичность – есть некое состояние конечного результата самоотождествления [7]. В позитивно окрашенном образе «Я-профессионала» человек и профессия образуют единое целое, которое проявляется в мотивационно-ценностном, когнитивном и поведенческом компонентах [4, с. 213].

В зарубежной науке профессиональная идентичность непосредственно связана с ин-

¹ Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

ституализацией и признанием специалиста, с его возможностью социализации и карьерного роста в зависимости от соответствующих характеристик: пол, возраст, национальная принадлежность. По мнению английского социолога Джулии Эветтс, профессиональная идентичность постоянно воспроизводится в процессе активной работы специалиста и проявляется в синтезе опыта и понимания возникающих проблем, в умении видеть возможные варианты их решения [8]. Учёный отмечает, что в современных условиях рыночных отношений формируется особый тип профессионала, который принимает новые правила игры: на первый план выходит меркантилизм и коммерциализация, которые выступают препятствием для творчества и инноваций в профессии. Другие исследователи также отмечают тот факт, что наблюдается трансформация традиционной модели профессионализма, в рамках которой превалировала самодостаточность субъекта и нормативная система ценностей, регламентирующих занятие любимым делом [9].

Работы Н. Я. Макаровой посвящены исследованию факторов, определяющих профессиональную идентичность в условиях информационного общества, когда идентификаторы деятельности претерпели значительные изменения. Образ профессионала стал включать разнопорядковые данные, умения работать с новыми технологиями в многочисленных медийных форматах. Универсализация профессии размывает пространство профессиональной идентичности [10].

Проблемы противоречивости профессиональной идентификации журналиста в новых реалиях, требующих активной социальной позиции, конвергентного подхода к работе и усвоения дополнительных навыков подвергает социологическому осмыслению В. Е. Каманина [11]. Стремительно меняется образ профессии как центрального понятия идентичности, что влечёт за собой изменение организационно-педагогических условий и образовательных подходов по эффективному формированию профидентичности в высшей школе. Учёные рассматривают профессиональное образование как социокультурно-обусловленный процесс становления личности и индивидуальности профессионала, когда задействован интегративный учебный план – все дисциплины подчиняются профессиональному развитию [12, с. 214].

Одним из центральных вопросов процесса обретения идентичности Н. С. Авдониной и Д. С. Койтина называют принятия ценностей и ценностных ориентаций, именно культурные и нравственные ценности отражают отношение человека к действительности, определяют мотивы и цели его профессиональной деятельности [4, с. 213].

Профессиональная идентичность во многом обуславливается социокультурной средой. С одной стороны, превалирующая аксиология социума репрезентируется в языковой картине мира автора медиатекста. С другой стороны, журналист может тиражировать не только конструкты национального мировидения, но и деструктивные модели мышления и поведения. Общеизвестно, что педагогический процесс представляет собой тесный сплав обучения и воспитания. «И надо признать, – отмечают преподаватели факультета журналистики МГУ, – что процесс воспитания в деле формирования молодого журналиста представлен слабо» [13, с. 226] и в содержательном, и в методическом аспектах. СМИ оказывают тотальное влияние на духовный мир аудитории, и будущее российского общества во многом зависит от результатов массового медиаторчества, социальной позиции и нравственного выбора журналистов, получивших профильное образование.

Важность роли профессиональной идентичности для личности журналиста, его аксиологической картины мира отмечают В. В. Тулупов, В. Д. Мансурова и др. [14; 15]. Человека можно считать профессиональным журналистом, если он осознаёт особую ответственность и социальную миссию журналистики, в своей работе опирается на ценности свободы слова и социальной ответственности, правды, справедливости и честности, если он «говорит правду, умеет тщательно проверять факты, которые освещает; умеет достойно участвовать в дискуссиях и при этом находить компромисс; проявлять уважение к источникам информации, авторскому праву и цитируемому тексту; имеет навык создавать понятные и актуальные новости»¹.

Категория «профессиональная идентичность» в современной парадигме чаще всего коррелирует с понятием «профессионализм». А. К. Маркова называет профессионалом че-

¹ Лозовский Б. Н. Журналистика: профессиональные стандарты: учебник. – Екатеринбург, 2007. – С. 39. – URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1618/1/1323207.pdf> (дата обращения: 21.05.2023). – Текст: электронный.

ловека, который владеет нормами профессиональности и способен благодаря приобретённому мастерству осуществлять их на высоком уровне, соблюдая этику и профессиональные ценности [16]. Профессионал изменяет и развивает свою личность в условиях новых реалий и запросов, умеет вызвать интерес к плодам своего творчества, повысить престиж своей профессии. С. А. Дружилев видит в профессионализме интегральное свойство человека, благодаря которому его деятельность эффективна и надёжна [17]. Е. А. Климов уточняет: профессионализм – это интеллект, креативность, эмоциональность, операторные черты (умелость, готовность к действиям, исполнительность и пр.) [18].

В журналистике сложилось мнение, что профессиональные качества представляют собой совокупность положительных характеристик личности, так как личность у всех на виду. Они способствуют развитию потенциала индивида в областях, которые имеют для него значимость. Профессиональные качества формируются в течение жизни на основе личного опыта и опыта других людей. Профессия задаёт содержательные характеристики профессиональной идентичности, которая проявляется в реализации жизненной и профессиональной идеологии человека, становлении его профессионализма и качестве профессиональной подготовки. Л. Б. Шнейдер за единицу идентичности принимает профессиональную позицию человека, которая включает актуальные профессиональные ситуации, отношения и образ «Я», а также выявляет тождественность, определённую и целостность человека [19].

В данном исследовании профессиональную идентичность мы рассматриваем как неделимую динамическую характеристику личности, подразумевающую её целостность, тождественность и определённость в рамках сознательно принятых норм и ценностей профессионального сообщества, функционирующего в аксиологических рамках определённого социума. Во многом определяющим фактором достижения профессиональной идентичности наравне с самостоятельностью и принятием студентами-журналистами ответственности является высокая мотивированность.

Методология и методы исследования. Исследование является междисциплинарным, так как сам процесс профессиональной идентификации лежит в двух областях – педагогика и психология. Анализ проблемы

профессиональной идентификации будущих журналистов основан на компетентностном подходе, в центре внимания – результаты процесса образования в высшей школе по направлению «Журналистика»: – способность выпускников действовать с учётом профессиональных норм, ценностей социума и чувства ответственности за результаты своего творчества, – умение анализировать систему профессиональных ценностей, оценивать собственный опыт и непрерывно развивать необходимые профессиональные качества.

Учитывая сказанное, мы придерживаемся аксиологического и культурологического подходов в образовании и анализе результатов исследования, акцент сделан на общечеловеческих ценностях и самодостоинстве каждой личности, на трансформации и воспроизведении культурных ценностей, идеалов и смыслов национальной картины мира.

Объектом исследования является мотивационно-ценностный компонент профессиональной идентичности, отражающий специфику ценностного отношения к миру и профессии, уровень самооценки себя как профессионала, наличие мотивации на целеполагание и профессиональное самосовершенствование. Профессиональная идентичность нами оценивается в парадигме «социальное-личностное», «осознаваемое-неосознаваемое», «внутреннее и внешнее».

Выборку проведённого эмпирического исследования составили 164 человека: студенты-журналисты третьего и четвёртого курсов Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» Санкт-Петербургского государственного университета. Исследование проводилось анонимно. Использовались методы наблюдения и опроса, также были задействованы следующие методики: определение статуса профессиональной идентичности (Дж. Марсиа; форма для взрослых – модификация Е. А. Родионовой¹); методика «Возможность реализации мотивов» В. И. Доминьяка².

¹ Родионова Е. А. Субъектный подход к определению профессиональной успешности. – С. 295–308. – URL: https://psyrea.com/assets/files/Subektny_podhod_k_opredeleniyu_professionalnoy_ushpeshnosti.pdf (дата обращения: 21.08.2023). – Текст: электронный.

² Доминьяк В. И. Возможность реализации мотивов. – URL: <http://dominiak.ru/index.html> (дата обращения: 21.08.2023). – Текст: электронный; Методика «Возможность реализации мотивов». – Текст: электронный // Тренинги, семинары, вебинары. – URL: <http://sovla.ru/vrm.php> (дата обращения: 23.10.2023).

За основу определения профессиональной востребованности личности был взят подход, обозначенный Е. В. Харитоновой как метасистема¹ [20]. Она состоит из восьми тесно взаимосвязанных компонентов: отношение к себе как профессионалу, реализовавшему свой потенциал; принадлежность к профессиональному сообществу и обществу, в целом; переживание профессиональной востребованности; отношение к себе как компетентному профессионалу; отношение к себе как авторитетному профессионалу; оценивание профессиональной деятельности и её результатов; восприятие отношения других к себе как значимому профессионалу; самоотношение к себе как значимому для других профессионалу. Во время проведения исследований учитывался тот факт, что студенты-журналисты с самых первых шагов обучения профессии пробуют себя в журналистике, многие работают в период обучения.

Для обработки результатов исследования использовались следующие методы математической статистики: описательная статистика, среднее, стандартное отклонение, минимальные значения, максимальные значения по результатам; критерий Вилкоксона для оценки достоверности различий двух зависимых выборок непараметрических переменных; критерий Манна-Уитни для оценки достоверности различий независимых выборок; коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования. Определение статуса профессиональной идентичности осуществлялось по общей выборке. Средние показатели по выраженности ста-

тусов, переведённые в проценты по степени выраженности, представлены на рис. 1.

Показатели выше среднего уровня получили только один статус – сформированная профессиональная идентичность. Высокие баллы по этому статусу являются ожидаемыми, так как представители выборки осуществляют активную профессиональную деятельность (работа, творческая деятельность в редакциях, стажировки, практика). Однако примечательно, что средний балл 8,81 лишь незначительно превышает планку средней выраженности и может свидетельствовать скорее о тенденции к достижению идентичности в соответствии с осуществлённым профессиональным выбором.

Наименее выраженным статусом оказалась навязанная идентичность (1,55), причём она имеет наименьшую вариативность оценок. Такие данные свидетельствуют о низкой подверженности влиянию авторитетов в выборе своего профессионального будущего и большей ориентации на собственные ожидания, предпочтения и стремления. Как правило, навязанная идентичность позволяет человеку комфортно существовать в условиях определённости, когда необходимый выбор был сделан. Однако она может спровоцировать самый сильный кризис в будущем: оставшись один на один со своей профессией, человек испытает разочарование. Об этом студенты говорили и в анкетных ответах по поводу будущей тревожности и профессионального выгорания. Корреляция на эту тему не проводилась, так как не все развёрнуто отвечали на вопросы общей анкеты.

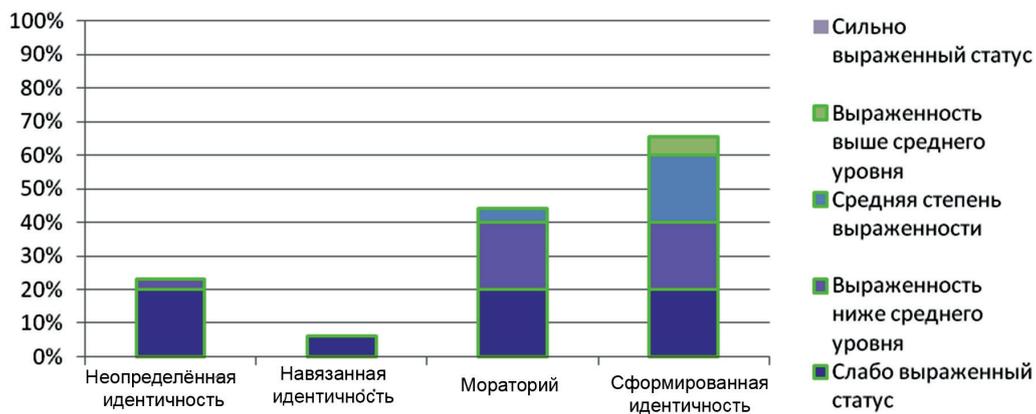


Рис. 1. Средние показатели выраженности статусов профессиональной идентичности, выраженные в процентах

Fig. 1. Average indicators of the severity of professional identity statuses, expressed as percentages

¹ Харитоновая Е. В., Ясько Б. А. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ): руководство. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009. – 40 с.

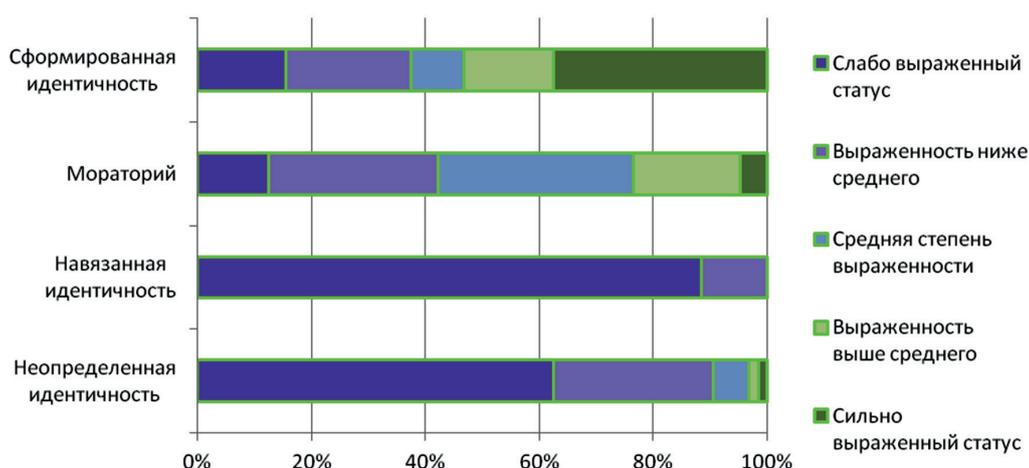


Рис. 2. Статус идентичности

Fig. 2. Identity status

Оценки статусов мораторий и неопределенная идентичность близки к средним, что может говорить о наличии сомнений у студентов-журналистов относительно профессионального будущего (опрос проводился в 2022–2023 гг.). Однако они скорее склонны к активному поиску, экспериментированию (11,03), нежели отсутствию интереса и отказу от обязательств по определению своего профессионального будущего (3,16). Распределение оценок респондентов по исследуемым статусам идентичности, в целом, подтверждают преобладание сформированной идентичности и исключительно редкие оценки навязанной (рис. 2).

Более трети опрошенных проявили сильную выраженность сформированной профессиональной идентичности. Оставшиеся респонденты распределились по разной степени выраженности данного показателя. Порядка 90 % журналистов получили низкие баллы по навязанной идентичности и лишь несколько человек получили баллы, близкие к границе средней выраженности, но всё же остающиеся в пределах уровня ниже среднего.

Обсуждение результатов исследования. Мотивация как некий управляющий поведением человека психофизиологический процесс задаёт направленность и активность профессиональных действий. Внешняя мотивация («теория толчка») обусловлена давлением обстоятельств и сторонними стимулами, она может быть необходимой и целесообразной на первой ступени профессионального становления, но может спровоцировать явный конфликт между желаемым

и достигнутым в профессиональной деятельности. Наиболее значима внутренняя мотивация («теория тяги»), проявляющаяся в потребностях личности и её внутренних мотивах. Несомненно, с точки зрения самодостаточной профессиональной идентичности, внешние мотивы должны стать внутренними.

Исследования позволяют сделать вывод о переходе от свойственной ранним этапам освоения профессии внешней мотивации профессиональной деятельности к внутренней, которую характеризует высокий уровень сформированности идентичности. Роль внешних и внутренних источников мотивации чётко прослеживается в изучении статусов профессиональной идентичности [21]. Среди механизмов профессиональной идентичности следует выделить идентификацию и отчуждение. Для успешного осуществления процесса идентификации-отчуждения человек использует профессиональный прототип как внутренний эталон.

Итак, человек как личность рассматривается в терминах его отличительных индивидуальных особенностей, представители творческих профессий выглядят здесь по результатам исследования наиболее ярко. В качестве объективных внешних проявлений профессиональной деятельности выступают характерные для неё ритуалы. Они вносят качественную определённую в деятельность человека. Помимо ритуалов, механизм профессиональной идентичности конкретизируют нормы и ценности, относящиеся к данной профессиональной группе. Здесь на этапе освоения профессии самую важную роль выполняет наполняемость об-

разовательных программ (содержательная часть) и личность их реализаторов (преподавателей). Это ещё раз подчёркивает побудительную природу профессиональной идентичности.

Исследования также показали, что задача преподавателя – научить опыту и стратегиям формирования профессиональных качеств. Студенты в обратной связи преподавателю отмечают, чтобы дисциплина стала понятной и приносила практическую пользу, а не превратилась в потерянный багаж университетских знаний, необходимо знать и любить предмет, что называется – быть в профессии.

У студентов-журналистов была обнаружена взаимосвязь профессиональной идентичности с оценкой возможности реализации широкого спектра творческих мотивов. Целостный, самостоятельный, тождественный себе журналист видит для себя множество перспектив для реализации своих интересов.

Одним из проявлений сформированного статуса идентичности может считаться ощущение самоэффективности. Самоэффективность как позитивная форма «Я» оказывает непосредственное влияние на профессиональную деятельность человека. Уверенность в своих силах положительно отражается на величине и продолжительности прилагаемых усилий для выполнения задачи, а также способствует быстрому восстановлению при неблагоприятном исходе, «...профессиональная деятельность будет успешной только тогда, когда получит личностный оттенок, т. е. обретёт свойство отражать и воплощать через себя личность»¹.

Энергосберегающая стратегия медиаторства заключается в интенсивном поиске соответствия внутреннего потенциала личности и форматов её творчества. Минимальные затраты у тех профессионалов, чьи способы деятельности при решении задач в максимальной степени адекватны его интересам, желаниям и способностям.

Заключение. Профессиональная идентичность как специфический вид идентичности характеризуется тождественностью, целостностью, определённостью и непрерывностью преобразований. Единицей про-

фессиональной идентичности можно считать профессиональную позицию, которая во многом определяется актуальной ситуацией труда. Для будущего журналиста важны следующие факторы профессиональной деятельности: профессиональная востребованность личности и ценностно-мотивационная сфера.

Данное исследование имеет практическую значимость для журналистов при вхождении в активную стадию освоения профессии. Начало осуществления своих профессиональных функций сопровождается множеством факторов, способных пошатнуть уверенность в своём выборе, принести чувство неудовлетворённости от процесса деятельности и чувство собственной невостребованности. Понимание тесной взаимосвязи изученных феноменов позволяет осуществить поддержку журналиста и привести его профессиональную сферу в равновесие.

Мотивация будущих профессионалов и цели обучения в вузе задаются общественными потребностями, ценностями, а также индивидуальными потребностями, интересами, желаниями. Задача преподавателя – сблизить структуру и содержание индивидуальных и общественных потребностей. В исследовании Джулии Эветтс пишет о необходимости гармоничного сочетания старых и новых форм профессиональной идентичности, традиционный ценностный взгляд на профессию может стать основой для реализации рыночной профессиональной логики [8].

Авторы статьи уверены, что в современных условиях ценностной турбулентности именно социокультурный фактор формирования профессиональной идентичности становится основополагающим. Поведение автора медиадискурса не должно управляться исключительно ситуативными и изменчивыми потребностями, именно ценности в своей стабильности и архитипичности выступают одним из ключевых звеньев творчества. Будучи значимыми для человека мотивами бытия они отражают ключевые смыслы национальной картины мира автора и потребителя, в результате эффективность восприятия медиатекста – гарантирована.

Сегодня полноценная профессиональная подготовка кадров для СМИ предполагает не только усвоение учащимися определённого теоретического багажа и формирование необходимых практических умений,

¹ Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Идентичность: хрестоматия / сост. Л. Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – С. 222.

но и духовно-нравственное воспитание, акцентуация которого обеспечит достаточный уровень вероятности конструктивного решения профессионала в ситуации «свободы выбора». Аксиология журналистики стала отраслью гуманитарного знания о массмедиа, проблемное поле данного знания логично встраивается в модули разных дисциплин: Основы журналистики; Этика журналистского творчества, Психология журналистики, История журналистики и др. Разговор о ценностях в обществе, культуре и профессии ведётся в рамках традиционных представлений социума.

Профессиональная идентичность как многокомпонентный результат сложного процесса профидентификации включает анализ, осознание и принятие норм профессионального сообщества, потребность в самореализации через саморазвитие и самосовершенствование, систему ценностей, встроенных одновременно в гармоничную личную жизнь и функционирование общества. Профессиональная идентичность – отражение личности преподавателя и студента, это важная категория педагогического процесса, требующая дальнейших исследований в области технологии профессионального образования.

Список литературы

1. Гришанина А. Н. Приемы портретирования в преподавании журналистики // Век информации. 2021. Т. 9, № 2. С. 33–42.
2. Распопова С. С. Подходы к развитию аксиологического потенциала личности будущего журналиста // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2011. Т. 2, № 8. С. 27–36.
3. Перинская Н. А. Профессиональная идентичность // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2. С. 209–213.
4. Авдоница Н. С., Койбина Д. С. Ценностный аспект образования в контексте формирования профессиональной идентичности будущих журналистов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 2. С. 212–217.
5. Erikson E. H. Identity, psychosocial // International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: The Macmillan Company & The Free press, 1968. 336 p.
6. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 4. С. 51–59.
7. Гунчина В. А. Феномен профессиональной самоидентификации. Текст: электронный // Молодой ученый. 2017. № 15. С. 59–64. URL: <https://moluch.ru/archive/149/41611> (дата обращения: 20.09.2023).
8. Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities // Current sociology. 2011. Vol. 59, no. 4. P. 406–422.
9. Wiik J. Journalism in transition. Professional identity of Swedish journalists. Gothenburg: University of Gothenburg, 2010. 248 p.
10. Макарова Н. Я. Проблемы восприятия профессиональной идентичности журналиста // Вестник РГГУ. 2018. № 11. С. 51–58.
11. Каманина В. Е. Молодежь и профессия: проблемы формирования социально-профессиональной идентичности будущих журналистов // Проблемы социальной идентификации российской молодежи: содержательный и коммуникативный аспекты: сб. науч. тр. всерос. науч.-практ. конф. Ульяновск: Ульяновский гос. техн. ун-т, 2019. С. 264–269.
12. Авдоница Н. С. Формирование профессиональной идентичности студентов-журналистов в образовательном процессе университета: монография. Архангельск: Северный (Арктический) фед. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2020. 185 с.
13. Свитич Л. Г., Ширяева А. А. Журналистское образование: взгляд социолога / под ред. Я. Н. Засурского. М.: Икар, 1997. 240 с.
14. Тулупов В. В. Воронежская научно-образовательная школа журналистики // Век информации. 2020. Т. 8, № 4. С. 35–49.
15. Мансурова В. Д. Патриотический дискурс в сетевом пространстве СМИ // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 46. С. 188–202.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
17. Дружилов С. А. Профессионализм человека как психологический синдром. Текст: электронный // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 8. URL: <https://human.snauka.ru/2014/08/7554> (дата обращения: 02.09.2023).
18. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.
19. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 600 с.

20. Харитоновна Е. В., Ясько Б. А. Взаимообусловленность профессиональной востребованности и индивидуально-психологических особенностей личности // Вестник Адыгейского государственного университета. 2011. № 1. С. 172–179.

21. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Текст: электронный // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2011. № 3. С. 11. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.09.2023).

Информация об авторах

Гришанина Анастасия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент; Санкт-Петербургский государственный университет (199004, Россия, г. Санкт-Петербург, 1-я линия В. О., 26); a.grishanina@spbu.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5782-85841>.

Ерофеева Ирина Викторовна, доктор филологических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30); irina-jour@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5653-2792>.

Столярчук Елена Анатольевна, старший преподаватель; Санкт-Петербургский государственный университет (199004, Россия, г. Санкт-Петербург, 1-я линия В. О., 26); e.stoljarchuk@spbu.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9889-9645>.

Вклад авторов

Гришанина А. Н. – инициировала исследование, осуществляла постановку научной проблемы исследования, структурировала и осуществляла анализ полученных результатов.

Ерофеева И. В. – корректировала направления решения проблемы исследования, осуществляла структурирование и анализ данных, работала над текстом статьи, её оформлением.

Столярчук Е. А. – осуществляла сбор материалов, структурированием данных, разрабатывала анкету и проводила опрос, занималась подготовкой начального варианта текста.

Для цитирования

Гришанина А. Н., Ерофеева И. В., Столярчук Е. А. Мотивационно-ценностный компонент профессиональной идентичности: педагогика журналистики // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 18–28. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-18-28.

Статья поступила в редакцию 22.06.2023; одобрена после рецензирования 25.07.2023; принята к публикации 28.07.2023.

References

1. Grishanina, A. N. Portraiting techniques in teaching journalism. Age of Information, no. 2, pp. 33–42, 2021. (In Rus.)
2. Raspopova, S. S. Approaches to the development of the axiological potential of the personality of a future journalist. Sign: problem field of media education, no. 8, pp. 27–36, 2011. (In Rus.)
3. Perinskaya, N. A. Professional identity. Knowledge. Understanding. Skill, no. 2, pp. 209–213, 2018. (In Rus.)
4. Avdonina, N. S., Koibina, D. S. The value aspect of education in the context of the formation of professional identity of future journalists. Pedagogy. Questions of theory and practice, no. 2, pp. 212–217, 2020. (In Rus.)
5. Erikson, E. H. Identity, psychosocial. International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: The Macmillan Company & The Free press, 1968. (In Eng.)
6. Ermolaeva, E. P. Professional identity and marginalism: concept and reality. Psychological journal, no. 4, pp. 51–59. 2001. (In Rus.)
7. Gunchina, V. A. The phenomenon of professional self-identification. Young scientist, no. 15.2, pp. 59–64, 2017. Web. 20.09.2023. <https://moluch.ru/archive/149/41611> (In Rus.)
8. Evetts, J. A new professionalism? Challenges and opportunities. Current sociology, no. 4, pp. 406–422, 2011. (In Eng.)
9. Wiik, J. Journalism in transition. Professional identity of Swedish journalists. Gothenburg: University of Gothenburg, 2010. (In Eng.)
10. Makarova, N. Ya. Problems of perception of a journalist's professional identity. Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: History. Philology. Culturology. Oriental studies, no. 11, pp. 51–58, 2018. (In Rus.)

11. Kamanina, V. E. Youth and profession: problems of forming the social and professional identity of future journalists. Problems of social identification of Russian youth: meaningful and communicative aspects. Collection of scientific papers of the All-Russian Scientific and Practical Conference, pp. 264–269, 2019. (In Rus.)
12. Avdonina, N. S. Formation of professional identity of student journalists in the educational process of the university. Arkhangelsk: Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosova, 2020. (In Rus.)
13. Svitich, L. G., Shiryayeva, A. A. Journalism education: a sociologist's view. M: Ikar, 1997. (In Rus.)
14. Tulupov, V. V. Voronezh scientific and educational school of journalism. Age of Information, no. 4, pp. 35–49, 2020. (In Rus.)
15. Mansurova, V. D. Patriotic discourse in the network space of the media. Bulletin of Tomsk State University, no. 46, pp. 188–202, 2017. (In Rus.)
16. Markova, A. K. Psychology of professionalism. M: International Humanitarian Foundation "Knowledge", 1996. (In Rus.)
17. Druzhirov, S. A. Human professionalism as a psychological syndrome. Humanitarian research, no. 8, 2014. Web. 02.09.2023. <https://human.snauka.ru/2014/08/7554> (In Rus.)
18. Klimov, E. A. Psychology of a professional. M: Publishing house "Institute of Practical Psychology"; Voronezh: MODEK, 1996. (In Rus.)
19. Shneider, L. B. Professional identity: theory, experiment, training. M: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 2004. (In Rus.)
20. Kharitonova, E. V., Yasko, B. A. Interdependence of professional demand and individual psychological characteristics of the individual. Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and psychology, no. 1, pp. 172–179, 2011. (In Rus.)
21. Rykel, A. M. Professional self-concept and professional identity in the structure of personal self-awareness. Part 2, Psychological research: electronic scientific journal, no. 3, p. 11, 2011. Web. 02.09.2023. <http://psystudy.ru> (In Rus.)

Information about authors

Grishanina Anastasia N., Candidate of Philology, Associate professor; Saint Petersburg State University (1st line V. O., no. 26, Saint Petersburg, 199004, Russia); a.grishanina@spbu.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5782-85841>.

Erofeeva Irina V., Doctor of Philology, Associate professor; Transbaikalian State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); irina-jour@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5653-2792>.

Stolyarchuk Elena A., Senior Lecturer, Saint Petersburg State University (1st line V. O., no. 26, Saint Petersburg, 199004, Russia); e.stolyarchuk@spbu.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9889-9645>.

Contribution of authors to the article

Grishanina A. N. – initiated the study, structured and analyzed the results, carried out the formulation of the scientific problem of research, structured and analyzed the results.

Erofeeva I. V. – corrected the directions of solving the problem of research, carried out the structuring and analysis of data, worked on the text of the article, its design.

Stolyarchuk E. A. – collected materials, structured data, developed a questionnaire and conducted a survey, was engaged in the preparation of the initial text variant.

For citation

Grishanina A. N., Erofeeva I. V., Stolyarchuk E. A. Motivation and Value Component of Professional Identity: Journalism Pedagogy // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 18–28. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-18-28.

**Received: June 22 2022; approved after reviewing July 25 2023;
accepted for publication July 28 2023.**

Научная статья

УДК 376:796

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-29-37

Физическая активность учащихся с нарушением слуха в образовательной среде

Сергей Тихонович Кохан¹, Светлана Викторовна Власова²

¹*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия,*

²*Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск, Беларусь*

¹*ispsmed@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>,*

²*s_v_vlasova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8369-7242>*

Актуальность работы заключается в особенностях низкой физической активности и включения молодых людей с нарушением слуха в образовательный процесс. В статье представлены результаты социологического исследования, проведённого в рамках плана НИР научно-образовательного центра «Инклюзия и здоровье человека» регионального центра инклюзивного образования Забайкальского государственного университета в 2022/2023 учебного года среди 70 учащихся с нарушением слуха г. Читы. Исследование проводилось с использованием авторской анкеты с соблюдением требований биоэтики в динамике. Ответы представлялись дистанционно, через Google Forms. Для анализа результатов исследования применялся критерий χ^2 , рассчитанный с помощью лицензионных версий статистических программ (Statistica10.0, MS Excel 2010). По результатам проведённого исследования выявлена низкая физическая активность респондентов до обучения. Активный формат досуга в режиме дня отсутствовал у 85,7 % абитуриентов. Среди значимых причин низкой физической активности были названы отсутствие возможности занятиями АФК и адаптивным спортом по месту жительства до обучения в вузе и колледже, а также состояние здоровья респондентов. Отмечено положительное влияние университетской среды на динамику субъективной оценки адаптивной физической активности лиц с нарушением слуха к окончанию учебного года: произошла переоценка представлений студентов в отношении адаптивного спорта. К завершению учебного года для 27,1 % лиц с нарушениями слуха адаптивный спорт стал способом развития самодисциплины, а в 24,3 % случаев – способом поддержки учащихся с особыми нуждами ($\chi^2 = 26.3$, $p < 0.01$). У 40 % респондентов увеличилась в динамике активная составляющая досуга ($\chi^2 = 35.0$, $p < 0.001$). 58,6 % студентов с нарушениями слуха по итогам участия в соревнованиях имели спортивные достижения к окончанию учебного года. Результаты исследования могут быть использованы в качестве аспекта для улучшения организации АФК для лиц с особыми нуждами.

Ключевые слова: студент, нарушение слуха, адаптивная физкультура, активный отдых, мотивация

Original article

Physical Activity of Students with Hearing Impairment in the Educational Environment

Sergey T. Kokhan¹, Svetlana V. Vlasova²

¹*Transbaikal State University, Chita, Russia,*

²*Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus*

¹*ispsmed@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>,*

²*s_v_vlasova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8369-7242>*

The relevance of the work lies in the peculiarities of low physical activity and the inclusion of young people with hearing impairment in the educational process. The article presents the results of a sociological study conducted as part of the research plan of the Research and Education Center "Inclusion and Human Health" of the Regional Center for Inclusive Education of the Transbaikal State University in 2022/2023 academic year among 70 students with hearing impairment in Chita. The study has been conducted using the author's questionnaire in compliance with the requirements of bioethics in dynamics. The answers have been submitted remotely via Google Forms. According to the results of the study, low physical activity of respondents before studying at a university is revealed. 85.7 % of applicants do not have an active leisure format during the day. Among the significant reasons for low physical activity are the lack of opportunities for AFC classes in specialized centers at the place of residence before studying at a university and the state of health of the respondents. The positive influence of the university environment on the dynamics of the subjective

assessment of the adaptive physical activity of persons with hearing impairment by the end of the academic year has been noted: there is a reassessment of students' ideas regarding adaptive sports. By the end of the academic year, for 27.1 % of people with hearing impairments, adaptive sports has become a way to develop self-discipline, and in 24.3 % of cases – a way to support students with special needs ($\chi^2=26.3$, $p<0.01$). In 40 % of respondents, the active component of leisure has increased in dynamics ($\chi^2=35.0$, $p<0.001$). 58.6 % of students with hearing impairments, following the results of participation in competitions, have had sports achievements by the end of the academic year. The results of the study can be used as an aspect to improve the organization of AFC for people with special needs.

Keywords: student, hearing impairment, adaptive physical education, active recreation, motivation

Введение. Физическая культура в образовательном процессе является неотъемлемой формой физической активности (ФА) и включает в себя физические упражнения, игровую практику, досуговые и внеурочные занятия физкультурой, что, в конечном итоге, положительно влияет на психофизическое состояние обучающихся [1].

Одной из значимых характеристик физической культуры и спорта является её социальная универсальность, так как ФА важна для сохранения и укрепления здоровья всех категорий граждан, независимо от возраста и имеющих ограничения по здоровью.

Мероприятия, реализуемые в рамках федерального проекта «Укрепление общественного здоровья», национального проекта «Демография» позволяют создавать условия для самореализации, самоутверждения и физического совершенствования каждого человека. Хорошо структурируемые спортивные программы и ФА являются безопасной и привлекательной средой для физического развития молодёжи, тем самым предохраняя их от антисоциального поведения и вредных привычек. Личностные изменения, связанные с реорганизацией самосознания, особенно характерны в период становления личности.

Долговременные государственные программы фокусируются на ФА, что является закономерным преимуществом в системе укрепления здоровья молодёжи [2–4].

До настоящего времени, несмотря на достигнутые успехи в развитии инклюзивной среды, сохраняется стигматизация в отношении людей с особыми потребностями. Увеличение числа инвалидов повышает значимость решения задач по дальнейшему развитию инклюзивного образования, расширению возможностей преодоления социальной изолированности этих категорий граждан. Среди показателей общественного здоровья нации инвалидность является важным критерием для каждой стра-

ны¹. Вопросы предоставления и развития инклюзивных образовательных услуг для молодёжи с особыми нуждами отражены в работах российских исследователей С. В. Алехиной, Н. В. Горбуновой, Е. Н. Куртеповой, Н. М. Назаровой, Т. Я. Ярой и др. Организационно-методические подходы к адаптивному физическому воспитанию учащейся молодёжи с нарушением слуха были изучены в научных трудах Н. С. Бессарабова, А. И. Дьячкова, А. А. Коржова, В. А. Рябичева, Л. В. Семеновой, Г. В. Трофимова и др. Коррекция психофизического состояния, двигательных нарушений средствами адаптивной физической культуры (АФК) раскрыта в работах Ryzhkin et al., Sheshum et al. [5; 6]. Обсуждению необходимости социальной адаптации и интеграции через АФК посвящены научные работы Р. Kurkova, D. Nemecek, R. H. Fitzgerald, A. Stride [7; 8].

Согласно литературным данным в активную студенческую жизнь физическое воспитание может вовлекать всех без исключения учащихся, включая и лиц с сенсорными нарушениями [9; 10]. Для большинства студентов занятия физкультурой являются единственным элементом ФА в течение учебной недели в режиме напряжённого дня. Свободное от образовательной деятельности время, также позволяет, по мере сил и возможности, участвовать в игровой деятельности, являющейся важной для развития социальных, эмоциональных, когнитивных и физических навыков [11–13].

Во время досуговой ФА поведение молодых людей является результатом индивидуально-личностных особенностей, ориентированных на психологическую, социальную и физическую среду [14]. Ранние исследования показали, что существуют гендерные различия ФА. Юноши наиболее склонны к высокоинтенсивным, физически затратным играм [15]. Девушки, наоборот, в основном предпочитают размеренные с малоинтен-

¹ Мир инвалидов. Социально-значимый интернет-сайт. – URL: <https://mirinvalidov.ru> (дата обращения: 20.06.2023). – Текст: электронный.

сивным ритмом игры, которые больше способствуют социальному общению [16].

Досуговая, самоорганизованная ФА во многом способствует идентичности, внутренней мотивации и самореализации «особых» студентов, представляет важную часть социального опыта молодых людей, позволяет самоопределиваться и повысить уровень уверенности в себе [17].

Таким образом, положительные результаты, связанные с самоорганизованной ФА в свободное досуговое время предоставляет возможность студенческой молодёжи совершенствовать свои личностные качества и способность к сотрудничеству и взаимодействию в группах для приобретения навыков решения проблем.

Регулярные занятия АФК, активный досуг, мобильность способствуют развитию автономии, формированию самоидентификации, социальной активности и достижению поставленных целей молодёжью [18; 19]. Вместе с тем, Y. Barranco-Ruiz et al. (2018) указывают, что, несмотря на явные преимущества для здоровья физического развития, двигательная активность молодёжи ограничена [20]. Трансформация от детства к юности характеризуются выраженным падением ФА [21].

Люди с тугоухостью избегают участия в общественно-полезной деятельности из-за проблем общения, расстройством настроения, что приводит к психоэмоциональной неустойчивости, сообщает V. Rajendran (2012) [22]. Использование определённых видов доступной адаптированной физической активности может оказывать положительное влияние на когнитивные способности, повышенное внимание, мотивацию, развитие человеческих ценностей, взглядов и привычек, самостоятельность и концентрацию внимания [23].

Исследования M. M. Zipporah (2021) показали, что причинами, по которым студенты с нарушением слуха занимаются спортом, являются возможность улучшить своё физическое здоровье, навыки, активно отдыхать и общаться со сверстниками [24]. Между тем, различия в организационных формах и ресурсном обеспечении различных территориальных образований, а также особенности государственной поддержки на местах не позволяют лицам с особыми нуждами регулярно и безопасно реализовывать свои двигательные потребности.

Вышеизложенное актуализирует изучение вопросов эффективности создаваемых организационно-педагогических условий студентам с нарушением слуха для занятий АФК на различных уровнях образования, в том числе и в университетской среде.

Цель исследования – оценить физическую активность обучающихся с нарушениями слуха при получении образования в вузе за учебный год.

Задачи исследования:

1. Изучить особенности мотивации обучающихся с нарушением слуха к занятиям адаптивной физической культурой и спортом, физической активности и здоровому образу жизни.

2. Оценить влияние университетской среды на динамику субъективной оценки адаптивной физической активности лиц с нарушением слуха к окончанию учебного года.

Методология и методы исследования.

Исследование проводилось в сентябре-июне 2022/2023 учебного года среди учащихся с нарушением слуха г. Читы. Работа выполнена по плану НИР научно-образовательного центра «Инклюзия и здоровье человека» регионального центра инклюзивного образования Забайкальского государственного университета (ЗабГУ). Дизайн и методы исследования были одобрены Комитетом по этике ЗабГУ.

В проект было вовлечено 70 студентов из ЗабГУ, имеющих сенсорные нарушения по слуху, в том числе глухих 31 чел., слабослышащих – 39 чел. В исследовании приняли участие 35 девушек в возрасте $18,8 \pm 1,4$ лет и 35 юношей в возрасте $18,8 \pm 1,33$ года. 25,7 % студентов женского пола и 24,3 % студентов мужского пола проживали с родителями.

Для решения поставленных задач исследования была разработана авторская анкета, включающая вопросы по оценке студентами потребности заниматься адаптивной физической культурой, представления об адаптивной физической культуре, активном отдыхе и др.

Ответы представлялись дистанционно, через Google Forms. Время для дистанционного заполнения анкет не превышало 15–20 мин для одного человека. Вопросы анкеты были доступны для понимания всем респондентам, имеющим нарушения слуха.

База исследования была сформирована на основании полученных данных и использовалась для проведения статистического анализа.

По результатам проведённого исследования регистрировалось абсолютное количество ответов, а также их удельный вес в процентах и средние величины количественных показателей с стандартным отклонением ($M \pm SD$). Уровень безошибочного прогноза 95 % считался минимально достаточным для оценки статистической значимости ($p < 0.05$). Для анализа результатов исследования применялись лицензионные версии статистических программ (Statistica 10.0, MS Excel 2010).

Результаты исследования и их об- суждение. При поступлении абитуриентов в образовательные учреждения было проведено интервьюирование, в результате которого выявлена низкая физическая активность молодёжи. Следует отметить, среди участников проекта только 20 % юношей и 8,6 % девушек занимались адаптивной физической культурой (АФК) до поступления. При этом регистрировалось отсутствие ежедневной физической активности у всех респондентов. 25,7 % юношей и 20 % девушек отметили эпизодическую физическую нагрузку с частотой несколько раз в месяц. Не выявлено статистически значимых гендерных различий по данному вопросу ($\chi^2 = 1.8, p > 0.05$).

Среди опрошенных лишь 17,1 % юношей и 8,6 % девушек, поступивших в вуз, придерживались чёткого осознанного режима дня. От соблюдения режима дня во многом зависит работоспособность и состояние психофизического здоровья каждого студента. Особенно это важно для студентов младших курсов, у которых с поступлением в образовательные учреждения меняется ритм жизни. Неумение правильно распланировать часовую интеллектуальную нагрузку приводит к нарушению психоэмоционального восстановления и работоспособности обучающихся. По ре-

зультатам исследования 70 % обучающихся при опросе в сентябре обозначили восьмичасовую длительность сна. Отсутствие активного формата досуга отметили 85,7 % респондентов. 48,6 % юношей и 54,3 % девушек до начала обучения предпочитали проводить своё свободное время преимущественно дома. Среди респондентов выявлено 68,6 % курящих юношей и 2,9 % курящих девушек вначале учебного года. В связи с этим закономерным был факт отсутствия каких-либо спортивных достижений до обучения в вузе у 91,4 % юношей и 97,1 % девушек с нарушениями слуха.

По результатам анкетирования были выявлены основные причины, по мнению студентов, препятствующие занятиям АФК (см. таблицу). Статистически значимых гендерных различий по данному вопросу при поступлении не выявлено ($\chi^2 = 0.67, p = 0.88$).

Среди значимых причин отсутствия физической активности отмечены отсутствие возможности занятиями АФК в специализированных центрах по месту жительства до обучения в ЗабГУ и ЗабТПТИС, а так же состояния здоровья.

Только 28,6 % обучающихся при поступлении в образовательное учреждение были удовлетворены системой поддержки со стороны государства вопросов организации занятий спортом молодёжи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По мнению участников исследования для решения указанного вопроса требуется обеспечение общедоступности спортивных объектов для лиц с особыми нуждами (41,4 %) и большее внимания со стороны государства (41,4 %).

Между тем, обнадёживающим был факт наличия вначале исследования желания у 65,8 % респондентов начать (продолжить) занятия АФК и спортом. Число колеблющихся не превышало 12,8 %.

Распределение участников проекта по причинам, препятствующим занятиям АФК при поступлении, сентябрь 2023 (абс. %)

Варианты ответов	Юноши		Девушки		Всего	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Отсутствие времени	6	17,1	4	11,4	10	14,3
Лень	7	20,0	6	17,1	13	18,6
Состояние здоровья	9	25,7	10	28,6	19	27,1
Отсутствие возможности занятиями АФК и адаптивным спортом по месту жительства	13	37,1	15	42,9	28	40,0

Известно, что активные и разнообразные занятия, дозированная физическая нагрузка, игровая практика, активный досуг в период учебы позволяют улучшить мотивационную готовность, самоорганизацию и веру в свои возможности, а также достигать определённых спортивных результатов. По мнению обучающихся, представления у юношей и девушек в начале учебного года статистически значимо не различались ($\chi^2=6.9$, $p>0.05$). Адаптивный спорт, по результатам анкетирования, для 28,6 % студентов при поступлении был способом времяпровождения, для 20 % рассматривался как специфический образ жизни, в то время как 11,4 % оценивали его как тяжёлый труд.

В соответствии с дизайном исследования участники проекта были опрошены повторно по окончании учебного года. Обучение в вузе при активном взаимодействии со студенческой молодёжью и администрацией учреждения позволяет студентам с нарушениями слуха осуществлять свои нереализованные планы, проекты, тем самым, достигая самосовершенствования, уверенности в своих силах. Вера в окружающих, благожелательность со стороны преподавателей и студентов позволяет им чувствовать себя комфортно и безопасно, как равный с равным. По результатам анализа полученных данных в динамике произошла переоценка представлений студентов в отношении адаптивного спорта. Освоение образовательной программы по физической культуре, занятия адаптивной физической культурой, участие в спортивных мероприятиях в рамках университетского сообщества, взаимодействие со сверстниками дали основание для 27,1 % респондентов рассматривать адаптивный спорт, как способ развития самодисциплины, а в 24,3 % случаев как способ поддержки учащихся с особыми нуждами. Выявлены статистически значимые различия по данному вопросу в динамике ($\chi^2=26.3$, $p<0.01$), в том числе в оценочных суждениях у девочек и юношей (15.06, $p<0.05$). Так, для молодых людей адаптивный спорт стал рассматриваться как способ повышения настроения (31,4 %), а у девушек – преимущественно как способ поддержки.

Изменились в динамике и предпочтения в выборе варианта отдыха. Адаптация в образовательном пространстве, знакомство с одноклассниками, занятия на элективных курсах по АФК, включение в состав команд

и выступление на спортивно-массовых мероприятиях, позволили увеличить активную составляющую досуга у 40 % респондентов ($\chi^2=35.0$, $p<0.001$). По итогам учебного года увеличился удельный вес студентов, оценивающих своё самочувствие на отлично и хорошо с 40 до 87,1 % ($\chi^2=36.9$, $p<0.001$). При этом статистически значимо лучше самочувствие в динамике отмечали юноши ($\chi^2=6.27$, $p<0.05$).

Между тем, учебная нагрузка и трудности в адаптации студентов с нарушениями слуха к новой среде привели к статистически значимому снижению продолжительности сна в 77,1 % случаев к моменту завершения учебного года ($\chi^2=34.6$, $p<0.001$), причём в большей степени это коснулось девочек ($\chi^2=20.6$, $p<0.01$).

Разрушение барьеров и стереотипов, нетерпимости в отношении данных студентов в университетском образовательном пространстве позволяет совершенствовать коммуникацию и социальное взаимодействие студенческой молодёжи с ОВЗ в повседневной студенческой жизни. По данным проведённого исследования отмечен рост позитивной оценки показателей взаимоотношений среди студентов с нарушением слуха и здоровыми студентами с 11,4 до 58,6 % к окончанию учебного года. Возможности использования текстофонов и другого ассистивного оборудования университета, наличие сурдоперевода слабослышащими студентами для тотально глухих способствовали разрешению существующих проблем в общении.

Зарегистрирован рост спортивных достижений у 58,6 % студентов с нарушениями слуха по итогам участия в интегрированных городских и краевых соревнованиях.

Применяемые в вузе технологии инклюзивного воспитания, с применением разнообразных форм и методов, в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации и рекомендаций, уже достаточно хорошо апробированы и ориентированы под потребности учащейся молодёжи с сенсорными нарушениями слуха.

Результаты проведённого исследования согласуются с исследованиями Савельевой и других [25] и подтверждают, что АФК и адаптивный спорт нивелируют имеющиеся барьеры, препятствующие адаптации и интеграции молодёжи с проблемным слухом. Исследования А. В. Жалилова и А. А. Супати-

ной [26] также показывают рост социальной интеграции среди лиц с нарушением слуха активно участвующих в спортивных турнирах. Кроме того, авторская модель, предложенная О. Н. Степановой и К. Д. Лашенкова [27], показывает свою эффективность при инклюзивном физвоспитании студентов с нарушением слуха при условии сбалансированности нескольких принципов: инклюзии и сегрегации, учёта педагогических и спортивно-массовых потребностей, соблюдения правил изменчивости используемых программ физвоспитания и спортивной работы.

Заключение. По результатам проведённого исследования только 20 % юношей и 8,6 % девушек занимались АФК до поступления в университет. Адаптивный спорт, по мнению 11,4 % обучающихся, оценивался как тяжёлый труд. Активный формат досуга отсутствовал у 85,7 % респондентов. Среди значимых причин отсутствия низкой физической активности были названы отсутствие возможности занятиями АФК в специализированных центрах по месту жительства до обучения в вузе и состояние здоровья опрошенных.

28,6 % обучающихся на момент поступления были удовлетворены системой поддержки со стороны государства вопросов организации занятий спортом молодёжи с ОВЗ.

Отмечено положительное влияние образовательной среды на динамику субъективной оценки адаптивной физической активности лиц с нарушением слуха к окончанию учебного года: произошла переоценка представлений студентов в отношении адаптивного спорта. К завершению учебного

года для 27,1 % лиц с нарушениями слуха адаптивный спорт стал способом развития самодисциплины, а в 24,3 % случаев – способом поддержки учащихся с особыми нуждами ($\chi^2 = 26.3$, $p < 0.01$).

У 40 % респондентов увеличилась в динамике активная составляющая досуга ($\chi^2 = 35.0$, $p < 0.001$). По итогам учебного года удельный вес студентов, оценивающих своё самочувствие на отлично и хорошо достиг уровня 87,1 % ($\chi^2 = 36.9$, $p < 0.001$). При этом статистически значимо лучшее самочувствие в динамике отмечали юноши ($\chi^2 = 6.27$, $p < 0.05$).

Более половины студентов с нарушениями слуха активно участвующих в интегрированных спортивно-массовых мероприятиях имели позитивные спортивные результаты по окончанию учебного года.

Результаты исследования могут быть использованы в качестве аспекта для оптимизации для совершенствования подходов к организации физической активности для лиц с особыми нуждами, на основе оценки и анализа мотивационных аспектов вовлечённости в него учащихся с нарушением слуха. Кроме того, адаптация и физическое развитие достижимо при интеграции собственных возможностей, совершенствованию предлагаемых форм активностей, наличия доступной инфраструктуры образовательных учреждений, индивидуального подхода и наличия у преподавателей профессиональных компетенций в области инклюзивного образования. Данные аспекты важны для разработки или корректировки дисциплин по физической культуре.

Список литературы

1. Арслонов К. П., Джураев Ж. Р. Роль физкультуры и спорта в содействии личностному и социальному развитию учащихся // Academy. 2020. № 10. С. 44–47.
2. Poitras V. J., Gray C. E., Borghese M. M., Carson V., Chaput J.-P., Janssen I., Katzmarzyk P. T., Pate R. R., Connor Gorber S., Kho M. E. Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth // Appl. Physiol. Nutr. Metab. 2016. No. 41. P. 197–239.
3. Мелентьева Н. Н., Лопухина А. С., Сверкунова Н. С. Настольные спортивные игры: возможности в адаптивном физическом воспитании студентов с ограниченными возможностями здоровья // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация, 2022. Т. 7, № 2. С. 93–98. DOI: 10.47475/2500-0365-2022-17214.
4. Костюченко В. Ф., Руденко Г. В., Дубровская Ю. А. Формирование физической культуры граждан в контексте стратегии развития физической культуры и спорта в РФ // Теория и практика физической культуры. 2019. № 3. С. 38–39.
5. Ryzhkin N., Ivanova A., Brovashova O., Tumasyan T. The impact of exercises on the physical and psychological health of hearing impaired. E3S Web Conf., 2021. 273. 10003. DOI: 10.1051/e3sconf/202127310003.
6. Šešum M. M., Isaković L. S., Radić Šestić M. N., Kovačević T. R. The importance of sport for members of the deaf community // Specijalna edukacija i rehabilitacija. 2023. No. 22. P. 167–182. DOI: 10.5937/specedreh22-41270.

7. Kurkova P., Nemecek D. Preferences and reasons for the lack of interest of Czech teenagers with sensory disabilities in physical education classes // *Physical Activity Review*. 2018. No. 6. P. 171–180. DOI: 10.16926/par.2018.06.22.
8. Fitzgerald R. H., Stride A. Socialization and participation. Deaflympians in sports // *Sport in Society*. 2019. No. 22. P. 1904–1918.
9. Рябцев С. М., Гончарова М. С. Оценка физического развития студентов с нарушениями слуха в процессе адаптивного физического воспитания в вузе // *Современные наукоемкие технологии*. 2018. № 6. С. 227–232.
10. Круцкий В. М. Участие учащихся с нарушением слуха в реализации программ физкультурно-оздоровительной направленности // *Вопросы педагогики*. 2022. № 3-1. С. 141–145.
11. Pellegrini A. D., Smith P. K. Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play // *Child Dev*. 1998. No. 69. P. 577–598.
12. Barboza C. F. S., Ramos A. S. L., Abreu P. A., Castro H. C. Physical Education: Adaptations and Benefits for Deaf Students // *Creative Education*, 2019. No. 10. P. 714–725. DOI: 10.4236/ce.2019.104053.
13. Захарченко А. Е., Глазкова А. А., Демина Т. В. Ценностный потенциал физической культуры и спорта как основа формирования физической культуры личности // *Инновации. Наука. Образование*. 2021. № 47. С. 2638–2642.
14. Кохан С. Развитие физического потенциала студентов с инвалидностью через занятия настольными и напольными спортивными играми // *Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта*. 2023. Т. 29, № 1. С. 14–21. DOI: 10.14258/zosh(2023)1.02.
15. Willenberg L. J., Ashbolt R., Holland D. Increasing school playground physical activity: a mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives // *J Sci Med Sport*. 2010. No.13. P. 210–216.
16. Blatchford P., Sumpner C. What do we know about breaktime? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools // *Br Educ Res J*. 1998. No. 24. P. 79–94.
17. Махматкулов Ф. А. Социальное значение физической культуры и спорта в системе образования в образовании студентов // *Вестник науки*. 2022. Т. 1, № 4. С. 248–252.
18. Roullet R., Royer C., Auger D., Adjizian J. M. Development of adolescents' leisure interests and social involvement: perspectives and realities from youth and local stakeholders in Quebec // *Ann. Leis. Res*. 2016. No. 19. P. 47–61. DOI: 10.1080/11745398.2015.1031805.
19. Mavilidi M. F., Ruiter M., Schmidt M., Okely A. D., Loyens S., Chandler P., Paas F. A Narrative Review of School-Based Physical Activity for Enhancing Cognition and Learning: The Importance of Relevancy and Integration // *Frontiers in Psychology*. 2018. No. 9. P. 2079. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02079.
20. Barranco-Ruiz Y., Guevara-Paz A. X., Ramírez-Vélez R., Chillón P., Villa-González E. Mode of commuting to school and its association with physical activity and sedentary habits in young Ecuadorian students // *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2018. No. 15. P. 2704. DOI: 10.3390/ijerph15122704.
21. Попова Е. С., Иванова Н. А. Проблема недостаточной физической активности современных школьников. *Проблемы педагогики*. 2020. № 6. С. 110–114.
22. Rajendran V., Roy F. G., Jeevanantham D. Postural control, motor skills, and health-related quality of life in children with hearing impairment: a systematic review // *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*. 2012. No. 269. P. 1063–1071. DOI: 10.1007/s00405-011-1815-4.
23. Meliha P. H., Esad H. M. Interests of deaf and hard-of-hearing students for sports // *Journal Human Research in Rehabilitation*. 2019. Vol. 9, Iss. 2. P. 48–54.
24. Zipporah M. Determinants Of Participation In Sports Among Students With Hearing Impairment In Secondary Schools For The Deaf In Kenya. Текст: электронный // *Afribary*. 2021. URL: <https://afribary.com/works/determinants-of-participation-in-sports-among-students-with-hearing-impairment-in-secondary-schools-for-the-deaf-in-kenya> (дата обращения: 10.05.2023).
25. Савельева О. В., Иванова Л. А., Окунева Л. Б. Социальная интеграция и социализация в адаптивном спорте высшей школы // *OLYMPUS. Гуманитарная версия*. 2015. № 1. С. 138–140.
26. Жалилов А. В., Супатина А. А. Анализ влияния спортивных соревнований на социальную интеграцию спортсменов -самбистов с нарушением слуха. Медико-биологические, клинические и социальные вопросы здоровья и патологии человека: материалы III Всерос. обр.-науч. конф. студ. и молодых ученых с междунар. уч. Иваново: ИВГМА, 2017. С. 426–427.
27. Степанова О. Н., Лашенков К. Д. Модель инклюзивного физического воспитания студентов с нарушением слуха // *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2022. Т. 17, № 2. С. 174–184. DOI: 10.14526/2070-4798-2022-17-2-174-184.

Информация об авторах

Кохан Сергей Тихонович, кандидат медицинских наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30); ispsmed@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>.

Власова Светлана Викторовна, кандидат медицинских наук, доцент; Белорусский государственный медицинский университет (220083, Беларусь, г. Минск, пр. Дзержинского, 83); s_v_vlasova@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8369-7242>.

Вклад авторов

Кохан С. Т. – разработка методологии и направления анализа материалов исследования, оформление статьи.

Власова С. В. – основной автор, анализ материалов статьи, статистическая обработка данных, литературная обработка и оформление статьи.

Для цитирования

Кохан С. Т., Власова С. В. Физическая активность учащихся с нарушением слуха в образовательной среде // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 29–37. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-29-37.

Статья поступила в редакцию 18.06.2023; одобрена после рецензирования 20.07.2023; принята к публикации 21.07.2023.

References

1. Arslanov, K. P. Yuraev, Zh. R. The role of physical culture and sports in promoting the personal and social development of students. *Academy*, no. 10, pp. 44–47, 2020. (In Rus.)
2. Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Connor, Gorber S., Kho, M. E., et al. Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Appl. Physiol. Nutr. Metab.*, no. 41, pp. 197–239, 2016. (In Engl.)
3. Melentyeva, N. N., Lopukhina, A. S., Sverkunova, N. S. Board sports games: opportunities in adaptive physical education of students with disabilities. *Physical culture. Sport. Tourism. Motor Recreation*, no. 2, pp. 93–98, 2022. DOI: 10.47475/2500-0365-2022-17214. (In Rus.)
4. Kostyuchenko, V. F., Rudenko, G. V., Dubrovskaya, Yu. A. Formation of physical culture of citizens in the context of the strategy of development of physical culture and sports in the Russian Federation. *Theory and Practice of Physical Culture*, no. 3, pp. 38–39, 2019. (In Rus.)
5. Ryzhkin, N., Ivanova, A., Brovashova, O., Tumasyan, T. The impact of exercises on the physical and psychological health of hearing impaired. *E3S Web Conf.*, 273 10003, 2021. DOI: 10.1051/e3s-conf/202127310003. (In Engl.)
6. Šešum, M. M., Isaković, L. S., Radić Šestić, M. N., Kovačević, T. R. The importance of sport for members of the deaf community. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, no. 22, pp. 167–182, 2023. DOI: 10.5937/specedreh22-41270. (In Engl.)
7. Kurkova, P., Nemecek, D. Preferences and reasons for the lack of interest of Czech teenagers with sensory disabilities in physical education classes. *Physical Activity Review*, no. 6, pp. 171–180, 2018. DOI: 10.16926/par.2018.06.22. (In Engl.)
8. Fitzgerald, R. H., Stride, A. Socialization and participation. Deaflympians in sports. *Sport in Society*, no. 22, pp. 1904–1918, 2019. (In Engl.)
9. Ryabtsev, S. M., Goncharova, M. S. Assessment of the physical development of students with hearing impairments in the process of adaptive physical education at the university. *Modern science-intensive technologies*, no. 6, pp. 227–232, 2018. (In Rus.)
10. Krutsky, V. M. Participation of students with hearing impairment in the implementation of physical culture and wellness programs. *Questions of pedagogy*, no. 3–1, pp. 141–145, 2022. (In Rus.)
11. Pellegrini, A. D., Smith, P. K. Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child. Dev.*, no. 69, pp. 577–98, 1998. (In Engl.)
12. Barboza, C. F. S., Ramos, A. S. L., Abreu, P. A., Castro, H. C. Physical Education: Adaptations and Benefits for Deaf Students. *Creative Education*, no. 10, pp. 714–725, 2019. DOI: 10.4236/ce.2019.104053. (In Engl.)
13. Zakharchenko, A. E., Glazkova, A. A., Demina, T. V. The value potential of physical culture and sports as the basis for the formation of physical culture of the individual. *Innovations. The science. Education*, no. 47, pp. 2638–2642, 2021. (In Rus.)
14. Kokhan, S. Development of the physical potential of students with disabilities through board and outdoor sports games. *Human health, theory and methodology of physical culture and sports*, no. 1, pp. 14–21, 2023. DOI: 10.14258/zosh(2023)1.02. (In Rus.)

15. Willenberg, L. J., Ashbolt, R., Holland, D. Increasing school playground physical activity: a mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *J. Sci. Med. Sport*, no. 13, pp. 210–216, 2010. (In Engl.)
16. Blatchford, P., Sumpner, C. What do we know about breaktime? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools. *Br. Educ. Res. J.*, no. 24, pp. 79–94, 1998. (In Engl.)
17. Makhmatkulov, F. A. The social significance of physical culture and sports in the education system in the education of students. *Bulletin of Science*, no. 1, pp. 248–252, 2022. (In Rus.)
18. Roul, R., Royer, C., Auger, D., Adjizian, J. M. Development of adolescents' leisure interests and social involvement: perspectives and realities from youth and local stakeholders in Quebec. *Ann. Leis. Res.*, no. 19, pp. 47–61, pp. 2016. DOI: 10.1080/11745398.2015.1031805. (In Engl.)
19. Mavilidi, M. F., Ruitter, M., Schmidt, M., Okely, A. D., Loyens, S., Chandler, P., Paas, F. A Narrative Review of School-Based Physical Activity for Enhancing Cognition and Learning: The Importance of Relevance and Integration. *Frontiers in Psychology*, no. 9, pp. 2079, 2018. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02079. (In Engl.)
20. Barranco-Ruiz, Y., Guevara-Paz, A. X., Ramírez-Vélez, R., Chillón, P., Villa-González, E. Mode of commuting to school and its association with physical activity and sedentary habits in young Ecuadorian students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 15:2704, 2018. DOI: 10.3390/ijerph15122704 (In Engl.)
21. Popova, E. S., Ivanova, N. A. The problem of insufficient physical activity of modern schoolchildren. *Problems of pedagogy*, no. 6, pp. 110–114, 2020. (In Rus.)
22. Rajendran, V., Roy, F. G., & Jeevanantham, D. Postural control, motor skills, and health-related quality of life in children with hearing impairment: a systematic review. *Eur. Arch. of Oto-Rhino-Laryngology*, no. 269, pp. 1063–1071, 2012. DOI: 10.1007/s00405-011-1815-4 (In Engl.)
23. Meliha, P. H., Esad, H. M. Interests of deaf and hard-of-hearing students for sports. *Journal Human Research in Rehabilitation*, Is. 2, pp. 48–54, 2019. (In Engl.)
24. Zipporah, M. Determinants Of Participation In Sports Among Students With Hearing Impairment In Secondary Schools For The Deaf In Kenya. *Afribrary*. 2021. Web. 10.05.2023. <https://afribrary.com/works/determinants-of-participation-in-sports-among-students-with-hearing-impairment-in-secondary-schools-for-the-deaf-in-kenya> (In Engl.)
25. Savelyeva, O. V., Ivanova, L. A., Okuneva, L. B. Social integration and socialization in adaptive sports of higher school. *OLYMPUS. Humanitarian Version*, vol. 1, pp. 138–140, 2015. (In Rus.)
26. Zhalilov, A. V., Subbotina, A. A. Analysis of the impact of sports competitions on the social integration of sambo athletes with hearing impairment. *Biomedical, clinical and social issues of human health and pathology: materials of the III All-Russian Educational and Scientific Conference of Students and Young Scientists with international participation*. Ivanovo, IVGMA, 2017: 426–427. (In Rus.)
27. Stepanova, O. N., Laschenkov, K. D. Model of inclusive physical education of students with hearing impairment. *Pedagogical-psychological and medico-biological problems of physical culture and sports*, no. 2, pp. 174–184, 2022. DOI: 10.14526/2070-4798-2022-17-2-174-184. (In Rus.)

Information about authors

Kokhan Sergey T., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor; Transbaikalian State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039); ispsmed@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>.

Vlasova Svetlana V., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor; Belarusian State Medical University (83 Dzerzhinsky Ave., Minsk, Belarus, 220083); s_v_vlasova@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8369-7242>.

Contribution of authors to the article

Kokhan S. T. – main author, has developed the methodology and made the analysis direction of the research materials, article design.

Vlasova S. V. – has made statistical processing of data, analysis of the article materials, literary processing and article design.

For citation

Kokhan S. T., Vlasova S. V. Physical Activity of Students with Hearing Impairment in the Educational Environment // *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 29–37. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-29-37.

Received: June 18 2022; approved after reviewing July 17 2023; accepted for publication July 20 2023.

Научная статья

УДК 371(510)

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-38-46

**Некоторые аспекты реформирования высшего образования Китая
в современных реалиях**

Лю Сяовэнь

*Институт международного образования Цицикарского университета, г. Цицикар, Китай
liuxiaowentang@126.com, <https://orcid.org/0009-0007-3879-8125>*

Образование лежит в основе национального процветания. В Китае оно развивается стремительно и бросает вызов всей образовательной сфере и его основным акторам: учёным, преподавателям, учителям. В образовательной системе Китая, наряду с огромными успехами, наблюдаются противоречивые изменения. Цель настоящей статьи – на основе научных источников дать обзор современным образовательным концепциям и обозначить особенности реформирования китайского образования в настоящий период. В статье представлен обзор концепций учёных Ли Жаоху, Янь Шуйаннан, Фу Ланмина в области образования и развития личности учащихся и показано, как они находят отражение в современной образовательной практике. В концепции Ли Жаоху идея заключалась в создании микрокласса, в котором можно будет обучать учеников индивидуально, посредством современного оборудования; в теории Янь Шуйаннани – в создании условий для развития учащихся в разных аспектах, таких как интеллектуальные, эмоциональные, физические и социальные, концепция профессора Фу Ланмина заключалась в самостоятельном изучении дома посредством онлайн классов и закреплении изученного материала в классе. Во времена вспышки вируса COVID-19 в российской и китайской системах образования возникли схожие проблемы, например, как эффективно построить онлайн-обучение. В этой связи для системы высшего образования России интересен опыт зарубежной практики, такой как обучение STEAM (практико-ориентированный подход к построению содержания образования и организации учебного процесса), одной из задач которого является создание открытых курсов сосредоточенных кроме предметов естественно-научных дисциплин на изучении гуманитарных, чтобы расширить систему и структуру знания студентов. В качестве выводов выделяются основные направления реформирования образования в Китае, а именно интернационализация образования, целью которой является развитие международных связей и академического обмена с союзными странами, регионализация, конкретные примеры даются на базе университета Цицикар, провинции Хэйлуцзян, в котором происходит повсеместное внедрение онлайн обучения.

Ключевые слова: образовательная система в Китае, онлайн-обучение, высшее образование в вузах Китая, индивидуальное обучение, сетевая интеграция STEAM, интернационализация образования, «теория благоприятной школы»

Original article

Some Aspects of Reforming Higher Education in China in Modern Realities

Liu Xiaowen

*Institute of International Education, Qiqihar University, Qiqihar, China
liuxiaowentang@126.com, <https://orcid.org/0009-0007-3879-8125>*

Education is the basis of national prosperity. In China, it is developing rapidly and is challenging the entire educational field and its main actors: academic teachers, teachers. In China's educational system, along with huge successes, there are contradictory changes. The purpose of this article, based on scientific sources, is to give an overview of modern educational concepts, and to outline the features of reforming Chinese education in the current period. The article presents an overview of the concepts of scientists Li Jiahou, Yang Suyannan, Fu Langming in the field of education and personality development of students and shows how they are reflected in modern educational practice. In Li Jiahou's concept, the idea was to create a micro-class, in which it would be possible to teach students individually, using modern equipment; in the theory of Yang Suyannan- in creating conditions for the development of students in various aspects, such as intellectual, emotional, physical and social, the concept of Professor Fu Langming is to independently study at home through online classes, and consolidate the studied material in the classroom. During the outbreak of the COVID 19 virus, similar problems arose in the Russian and Chinese education systems on how to

effectively build online learning. In this regard, the Russian higher education system is interested in the experience of foreign practice, such as, for example, STEAM training (a practice-oriented approach to building the content of education and organizing the educational process), one of the tasks of which is to create open courses focused, in addition to subjects of natural sciences, on the study of the humanities, in order to expand the system and structure of students' knowledge. As conclusions, the author identifies the main directions of reforming education in China, namely: the internationalization of education, the purpose of which is the development of international relations and academic exchange with allied countries, regionalization, specific examples are given on the basis of Qiqihar University, Hailujiang Province, where the author of the article works, and widespread adoption of online learning.

Keywords: education, educational system in China, online learning, higher education in Chinese universities, individual learning, STEAM network integration, internationalization of education, "friendly school theory"

Введение. В XXI в. система образования в Китае достигла исторических достижений и значительных изменений. К концу 2016 г. число школ и институтов во всей стране возросло до 512 тыс., в которых обучается более 265 млн учащихся и работает 15 млн 790 тыс. профессиональных учителей на всех уровнях. Согласно данным статистического отчёта Китая, за прошедшие четыре года эти цифровые показатели увеличились до 514 тыс. школ, колледжей и университетов, 260 млн учащихся, а число учителей и преподавателей осталось также более 15 млн человек [1].

За прошедшее десятилетие повсеместно внедрено бесплатное обязательное начальное образование, среднее школьное образование в основном стало доступным, а высшее образование быстро развивается и становится всё более популярным у молодых людей. В целом, образование в Китае действительно, получило динамичное развитие, бросает вызов всей образовательной индустрии и каждому преподавателю.

Вместе с тем, остаются и большие проблемы: в образовании как общественном явлении отражаются все социально-экономические противоречия: в то время как население Китая остро нуждается в хорошем образовании, обнаруживается дефицит качественных образовательных ресурсов, также сказывается неравномерное развитие юго-востока и северо-запада страны. Как известно, юго-восточный регион развивается быстро, а северо-западный – медленно, или даже деградирует.

Развитие китайского образования в современном мире вызывает большой интерес учёных России, в одном из последних сборников под редакторством В. П. Борисенкова, рассматриваются сравнительные аспекты проблем управления, финансирования, интеграции, системы образования на разных ступенях. Для нас были важны разделы в

этой книге, касающиеся вопросов высшего образования, проблем модернизации и перспектив развития двух стран в области образования [2].

Также мы ознакомились с рядом работ Т. Л. Гурулевой, в которых раскрываются вопросы высшего профессионального образования, но вместе с тем, даже за последние два три года в системе высшего образования в Китае, происходят большие перемены [3].

Все вышеизложенные вопросы определяют актуальность настоящей статьи. В проводимом исследовании анализируются различные аспекты проблемы реформирования современного образования и предлагаются пути их разрешения.

Методология и методы исследования. В основе модернизации современного образования в Китае положены идеи, которые получили развитие и в мировой практике, и обоснованы китайскими учёными. Методология исследования основана на системном подходе, и в качестве основных методов используются анализ научной литературы и сравнительный подход.

Проблема модернизации высшего профессионального образования в Китае и России рассматривается в работах многих исследователей: Н. Е. Боровской [4], В. П. Борисенкова [2], Т. Л. Гурулевой [3], А. М. Было [5].

Особое значение имеет анализ современной практики в Китае, поскольку, в целом, в деятельности вузов большой акцент делается на практико-ориентированный характер обучения, а не только на теоретическое обучение. Так, развитие получили идеи «обратного обучения», которые активизировались в период COVID-19, когда учащиеся сами прорабатывали новый материал, а затем обсуждали в классе и с учителем, в том числе с применением информационных технологий.

Концепция микрокласса профессора Ли Жаоху. Профессор Ли Жаоху из

Шанхайского педагогического университета разработал концепцию микрокласса, которая предполагает создание учебной среды, ориентированной на индивидуальное обучение каждого ученика. Основной идеей концепции является разделение класса на небольшие группы, состоящие из 5–7 учеников, которые занимаются вместе с учителем в специально оборудованном классе, оснащённом современными техническими средствами [6].

В микроклассе каждому ученику предоставляется возможность индивидуально настраивать учебный процесс в соответствии с его потребностями и возможностями. Для этого используются специальные программы, которые позволяют учителю определить уровень знаний каждого ученика и настроить задания и материалы индивидуально под его потребности.

Концепция микрокласса нацелена на повышение эффективности обучения, увеличение мотивации учеников к обучению и развитие их творческого мышления. Также она способствует повышению качества подготовки кадров в различных областях и обеспечивает персонализированный подход к обучению.

Профессор Ли Жаохоу использует методологическую базу, основанную на концепции обратного обучения (*flipped learning*) и индивидуализированного обучения, которая подразумевает переворачивание традиционной модели обучения, когда ученики получают новый материал в классе и затем выполняют задания дома, на модель, в которой ученики изучают новый материал вне класса, а класс занимается обсуждением и применением знаний на практике.

Кроме того, он также использует методы активного и сотрудничающего обучения, такие как работа в группах и проектные задания, которые помогают ученикам развивать навыки самостоятельной работы, критического мышления и решения проблем.

Также Ли Жаохоу активно применяет информационные технологии в обучении, включая онлайн-курсы, электронные учебники, использование интерактивных досок и других современных технологий.

Концепция «благоприятной школы» профессора Янь Шуйаннан. Профессор Янь Шуйаннан из Китайского педагогического университета является известным китайским психологом и экспертом в области

развития личности. Он проводит исследования и разрабатывает методы по повышению эффективности образовательной системы в Китае. В частности, профессор Янь Шуйаннан разработал концепцию «благоприятной школы», которая включает в себя создание условий для развития учащихся в разных аспектах, таких как интеллектуальный, эмоциональный, физический и социальный.

Концепция «благоприятной школы» включает в себя ряд факторов: создание благоприятной образовательной среды, поддержка учащихся и учителей, привлечение родителей к образовательному процессу, использование новых технологий и инновационных методов обучения, а также развитие личностных качеств учащихся.

Профессор Янь Шуйаннан уделяет особое внимание развитию личности учащихся, исходя из принципа, что ученик должен быть в центре образовательного процесса. Он также активно занимается изучением вопросов мотивации учащихся и разработкой индивидуальных образовательных программ для каждого ученика.

Основой методологической базы профессора Янь Шуйаннан являются теории развития личности и педагогической психологии, такие как теория психологического развития Жана Пиаже, теория развития личности Л. С. Выготского и др. Он также использует методы социологических исследований, такие как опросы, интервью, наблюдения и анализ данных [7].

Кроме того, профессор Янь Шуйаннан разработал ряд собственных методов, таких как «образовательные технологии организации исследовательской деятельности», «компьютерные технологии обучения» и «технологии создания виртуальных экспериментальных сред». Он также активно исследует методы, связанные с применением искусственного интеллекта в образовании.

Концепция профессора Фу Ланмина. Профессор Фу Ланмин является специалистом в области образования и информационных технологий в Китае. В одном из своих исследований он предложил модель обучения информационным технологиям в средней школе, основанную на идее переворачивания классов, очень схожую с идеей профессора Фу Неффа. Эта модель предполагает, что ученики занимаются изучением материала дома, просматривая видеоуроки и выполняя задания, а затем приходят в класс, чтобы об-

судить и применить полученные знания вместе с учителем и одноклассниками.

Модель переворачивания классов была предложена в рамках движения «инвертированного класса», которое стремится изменить традиционную модель обучения, где учитель преподаёт материал на уроке, а ученики занимаются заданиями дома. Вместо этого, ученики изучают материал дома, а на уроке применяют свои знания, работая вместе с учителем и одноклассниками.

Он разработал специальную платформу, которая позволяет ученикам изучать материалы вне учебного класса, а затем применять полученные знания в классе на практике. Таким образом, ученики могут учиться более эффективно, а учителя – индивидуально работать с каждым учеником, выявляя и исправляя его ошибки.

Модель Фу Ланмина является одним из примеров применения концепции перевёрнутого класса, которая получила широкое распространение в современном образовании. Эта концепция предполагает, что ученики изучают материалы вне учебного класса, используя различные средства обучения, а затем применяют полученные знания в классе на практике, под руководством учителя. Такой подход позволяет более эффективно использовать время в классе и даёт возможность практического применения знаний и навыков, а также развивать творческие и креативные способности учащихся [8].

Его исследования основаны на методологической базе образовательных технологий и теории обучения. Он использует различные методы исследования, включая анализ существующих исследований и практик, проведение экспериментов и опросов, наблюдение и анализ данных, а также разработку и апробацию новых методик и технологий обучения.

Профессор Фу Ланмин также активно использует информационные технологии в своих исследованиях, в том числе различные программные инструменты и системы, такие как LMS (Learning Management System) и MOOC (Massive Open Online Course).

Первая особенность – онлайн-обучение. В конце 2019 г. в мире вспыхнула пандемия. В связи с новой коронавирусной инфекцией более 17 млн преподавателей и учителей по всей стране открыли обширную образовательную практику онлайн, в которую были вовлечены более 280 млн студен-

тов и учащихся. Был выдвинут новый лозунг «отстранение от занятий, но не остановка в учебе», эффективная реализация которого внесла огромный вклад в борьбу с предотвращением эпидемии в Китае, а также в переподготовке учителей и преподавателей к новой виртуальной реальности, с китайской спецификой.

По мере успешного продвижения информатизации в сфере образования, очевидными стали две тенденции: с одной стороны, изменение внешней модели обучения, и, с другой, что более важно, – глубоких изменений в процессе и практике преподавания. Важным вопросом стала проблема повышения уровня информационного образования самих учителей и преподавателей, и необходимость поспевать за развитием компьютерных и информационных технологий, в целом, поскольку интеллектуальная техника непрерывно повышается.

В связи с эпидемией влияние различных форм онлайн-образования на традиционное школьное образование привело к тому, что большое количество преподавателей и учителей, особенно в отдалённых регионах не поспевали за передовой линией применения технологий искусственного интеллекта.

В то же время, важно отметить, что в многократных практических процессах, использующих различные сетевые платформы для обучения, уровень преподавателей, применяющих умные технологии, значительно повысился. Крупномасштабное онлайн-образование, во время борьбы с эпидемией, ускорило процесс модернизации образования [9].

С дальнейшим, всё ускоряющимся процессом информатизации, появилась необходимость создать модели обучения, основанные на интернет-технологиях, таких как модели «МВА», «переворачивания классов», «микрокурсов». Это помогает создать благоприятные условия, как для прорыва границ пространства и времени обучения, так и стимулирования индивидуального онлайн-обучения учащихся и совместного использования ресурсов качественных учебных курсов. В то же время, создаются условия для того, чтобы преподаватели могли совмещать онлайн- и офлайн-обучение, реформировать традиционные методы и средства обучения.

В Цицикарском университете использование новых форм виртуальной работы стало развиваться в период пандемии быстро-

ми темпами. Цицикарский университет был основан в 1952 г. и является единственным комплексным высшим учебным заведением в западной части провинции Хэйлуцзян.

27 июня 1995 г. национальный совет образования одобрил объединение Цицикарского педагогического института и Цицикарского института лёгкой промышленности. Данное высшее учебное заведение расположен на берегу реки Нэньцзян, и занимает площадь 1190 тыс. квадратных метров. В университете Цицикара всего 23 института по самым разным специальностям, в том числе педагогическим, он пользуется популярностью и имеет хорошую репутацию.

В своей собственной практике я использовала программное обеспечение, которое использовали большинство вузов в Китае. Наиболее популярными образовательными приложениями являются:

1) 微信 – "weixin" самое распространённое приложение для коммуникации и общения. Преподаватель с помощью Вичата может проводить видеозанятия, отправлять домашние задания студентам, осуществлять педагогическое сопровождение студента.

2) 腾讯会议 – "tengxunhuiyi" – приложение, которое специально разработано под образовательные цели. Данное приложение используется также для проведения дистанционных занятий, функционал приложения позволяет заранее планировать время и дату проведения занятия. Также в этом приложении нет ограничения по количеству человек на одном занятии. Приложение позволяет демонстрировать экран каждого участника.

3) 钉钉 – "dingding" распространённое приложение в КНР – как аналог образовательной среды. В одной системе отображены все группы, у которых ведёт занятия преподаватель, также существует возможность проведения дистанционного занятия с дополнительными онлайн педагогическими инструментами (например, доска для рисования, демонстрация экрана, рисование на общем рабочем столе, прикрепление различных файлов, в том числе и фотографий).

4) 智慧树 – "zhihuishu" – это государственное приложение, зачастую используемое как средство политического и гражданского воспитания и образования.

Быстрое развитие интернет-технологий, цифровых технологий, мобильных коммуникаций, работа с большими базами данных и т. д. значительно преумножило способы и ка-

налы, с помощью которых люди приобретают знания. Способ передачи знаний переходит от традиционной односторонней передачи к многоканальному взаимодействию. Возможности школьников к доступу знаниям очень велики, не только через общение с преподавателем, но и используя различные ресурсы. Такая ситуация приводит к смене роли учителя в современных реалиях [10]. Учителя должны перейти от преподавателей знаний прошлого к проектировщикам и наставникам учебной деятельности, которые должны сформировать новое партнёрство в области обучения. Таким образом, развитие образовательных технологий в интернете стало одним из стратегических приоритетов развития образования, в целом.

Вторая особенность – обучение STEAM. В обычной образовательной практике в школах и вузах Китая доля теоретической модели преподавания огромна.

STEAM образование – это многоцелевая, междисциплинарная образовательная модель и идея. Как известно, это интегрированный подход к обучению, который объединяет науку, технологии, инженерию, искусство и математику (science, technology, engineering, arts, mathematics). В рамках STEAM-образования студенты учатся не только применять научные и математические знания, но и исследовать, проектировать, изобретать и создавать новые вещи. STEAM-образование помогает студентам развивать креативное, критическое и проблемное мышление, коммуникативные навыки, сотрудничество и лидерство. Оно становится всё более популярным в современном мире, так как подготавливает студентов к работе в высокотехнологичных и инновационных областях, где требуются широкий спектр навыков и знаний.

Интеграция знаний, связанных между собой дисциплин, будет способствовать стимулированию интереса учащихся к обучению, сможет донести понимание знаний учащимся, совершенствовать структуру знаний и методы мышления учащихся, развивать инновационное мышление и творчество учащихся. Таким образом, образование STEAM было высоко оценено в различных странах мира в последние годы. С 2016 г. китайское правительство также придаёт большое значение попыткам применения и исследованию образования STEAM [11].

Образование STEAM имеет две ключевые характеристики:

1. Изменение методов преподавания.

В противовес традиционному методу преподавания STEAM образование использует иной способ обучения, основываясь на реальных проблемах жизни, позволяет учащимся самим делать проекты, которые им интересны и которые связаны с их жизнью. Изучение этого метода образования, а также получение междисциплинарных знаний, способствует дисциплинированному поведению учащихся в процессе обучения, укреплению духа исследований и коллективного сотрудничества в процессе обучения [12].

2. Возрастание значимости самого процесса обучения.

STEAM образование перевернуло традиционную идею образования, основанную на стандартизированных тестах. В этой системе больше внимания уделяется процессу обучения, а не только его результату. Традиционное образование, как правило, подчёркивает результаты, которые в конечном счёте получают учащиеся, используя только результаты тестов для определения того, хорошо ли они усваивают знания. На самом деле это не совсем правильно, поскольку само обучение выходит за рамки знаний. По этой причине стоит придавать большое значение самому процессу обучения. Нужно стимулировать учеников изучать и практиковать знания, которые можно использовать в процессе нашей жизни. Ученики, которые обучались по старой системе образования, могли получать хорошие оценки, но на практике их способности были очень низкими.

В рамках развития STEAM обучения Цзинцзинский университет активно реагировал на реформу и инновации режима обучения и проводил различные исследования и практики. В целом, это отражается в следующих аспектах:

Во-первых, введение массовых открытых онлайн-курсов (МООС) в условиях синтеза образовательных и технологических ресурсов. Данное новшество позволяет студентам изучать больше курсов от известных университетов и именитых преподавателей, расширять область знаний и повышать квалификацию, улучшить общее качество подготовки студентов, а также повысить уровень преподавания.

Во-вторых, предлагаются открытые курсы. Университет поощряет создание выдающимися преподавателями открытых курсов по актуальным дисциплинам, а учебный план

предполагает изучение в рамках гуманитарного цикла нескольких естественно-научных дисциплин, а в рамках естественно-научного профиля гуманитарных, таким образом расширяется система и структура знаний студентов и реализуется совместное развитие естественно-научной и гуманитарной грамотности студентов.

В-третьих, были реформированы методы преподавания в курсе, чтобы в определённой степени сохранить традиционное лекционное преподавание и обучение, а в большей степени проводить «опытное» и «мотивирующее» преподавание, причём во второй половине курса студенты преподают самостоятельно, основываясь на стиле преподавателя, но привнося также свой энтузиазм, инициативу и мотивацию.

В-четвертых, университет активизировался в развитии сотрудничества между университетами и предприятиями [13].

Университеты систематически и последовательно разрабатывали программы, которые могли удовлетворить требованиям обучающей стажировки, в соответствии с будущей профессией. Механизм взаимодействия выстроен следующим образом: университеты передают предприятиям научные результаты своих исследований, а предприятия дают студентам возможность прохождения практик. Эти кооперативные предприятия являются базой для обучения практическим навыкам, которые культивируют комплексные качества. Студенты могут консолидировать теоретические знания, овладеть практическими возможностями и быстро осуществить преобразование роли [14–15].

Третья особенность – интернационализация образования. В настоящее время всё более очевидной становится тенденция интернационализации образования. Интернационализация является мандатом национальной стратегии университетской жизни, важным показателем эффективности работы университетов.

В целом, интернационализация является основной характеристикой университетов мирового класса. Международные тенденции в развитии образования имеют как объективные, так и субъективные причины [2]. В современном мире тема мирного сосуществования и развития общества является политической основой для интернационализации высшего образования. Во-вторых, развитие информационных технологий и

транспортных средств создаёт благоприятные условия для интернационализации высшего образования. Информационные технологии позволили преодолеть существовавшие ранее временные и пространственные границы, а также облегчили доступ к коммуникации и логистике, в результате чего обмены между странами стали более удобными.

Также быстрое развитие науки и техники с одной стороны обеспечило материальную основу для международного обмена. С другой – увеличилось желание людей повышать свой уровень, расширить доступ к различным интеллектуальным каналам и расширить международные горизонты в получении образования. Быстрое увеличение числа студентов за границей и значительное ускорение международных потоков преподавателей, увеличение совместных работ между учреждениями над совместными проектами, ускорение транснациональных потоков и распространения образовательных ресурсов – всё это указывает на важность интернационализации образования [3].

Включаясь в процесс интернационализации высшего образования Китая, университет начал двуязычное обучение на всех учебных площадках: некоторые курсы проходят на китайском языке, и они дублируются также на английском языке [16]. В целом, увеличивается число курсов двуязычного обучения. Это также вызвало интерес к методике обучения иностранному языку, совершенствованию фонетики, проблемам лингвострановедения.

В университете произошли и структурные и материальные изменения: в 2015 г. был создан Международный образовательный институт со штатом более двадцати преподавателей и почти трёхстами студентами из разных стран, в то время как в начале столетия был всего один отдел иностранных дел, трое преподавателей и десять студентов из Рос-

сии [Там же]. Для усиления международного сотрудничества, каждый год десятки преподавателей и студентов отправляются добровольцами в различные страны, чтобы учить китайскому языку, распространять традиционную культуру Китая и заниматься культурным обменом с разными странами [17].

Заключение. Анализ научной литературы и практики показывает, что, отвечая на вызовы современности, во-первых, необходимо учитывать глобальные тенденции в области образования, развивать критическое мышление и новаторский дух студентов, направлять студентов на самостоятельное обучение и сотрудничество в обучении, совершенствовать систему подготовки учителей [16].

Во-вторых, нужно укреплять международное стратегическое мышление в области образования, расширять международные горизонты, укреплять международное сотрудничество, укреплять международный потенциал в академическом обмене и сотрудничестве, повышать уровень образования и международного влияния.

В-третьих, необходимо изучать местные практики международного опыта, внедрять международные образовательные идеи в учебную практику и предоставлять всем студентам возможности разнообразного выбора [17]. В то же время, изучая передовую международную культуру, важно продвигать развитие уникальной китайской культуры, и тем самым, внести вклад в интернационализацию образования.

В любом случае, это новая эпоха развития образования, ответ на вызовы современным реалиям – это использование возможностей развития. Развитие образования должно сопровождаться сетевой, плюралистической, международной тенденцией для того, чтобы способствовать социальному здоровому развитию и прогрессу человеческой цивилизации.

Список литературы

1. China Development Gateway. Your online source of development information in China. URL: <http://cn.chinagate.cn> (дата обращения: 10.06.2023). Текст: электронный.
2. Борисенков В. П. Взгляд из России // Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: Сравнительный анализ. М.: РАО ЦАПИ КНР, 2007. 124 с.
3. Гурулева Т. Л. Система образования Китайской Народной Республики и российско-китайское образовательное сотрудничество. М.: ВКН, 2018. 462 с.
4. Боровская Н. Е. Особенности реформирования высшей школы КНР на рубеже XX–XXI вв. // Двустороннее научно-образовательное сотрудничество вузов России и Китая: материалы 3-й Российско-Китайской конф. М.: [б. и.], 2009. С. 35.

5. Бобыло А. М. Сравнительный анализ подходов к модернизации высшей школы в России и КНР // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 2. С. 64–69.
6. 黎家厚. 微课程教学法与翻转课堂的中国本土化行动[J]. 中国教育信息化, 2014. № 14. С. 10–12. @ @ Ли Жаоху. Деятельность преподавание права на микроуроках и «переворачиванию» класса. Деятельность на территории Китая // Информатизация образования в Китае. 2014. № 14. С. 10–12.
7. 杨姝彦楠. 对高校快乐教育的探索[J]. 教育现代化, 2016. № 03. С. 110–113. @ @ Янь Шуйаннан. Исследование счастливого школьного образования // Модернизации системы образования. 2016. № 03. С. 110–113.
8. 付兰敏. 基于翻转课堂理念的初中信息技术教学模式的应用研究. 山东师范大学, 2014. 48 с. @ @ Фу Ланмин. Прикладное исследование модели обучения информационным технологиям в средней школе, основанной на идее переворачивания классов. Шаньдун: Пед. ун-т, 2014. 48 с.
9. 赵学孔, 龙世荣. 新媒体环境下高校网络教学模式创新应用研究[J]. 无线互联科技, 2020. 17. 30–31. @ @ Чхо Хокун, Лон Сэчжон. Инновационные прикладные исследования методов преподавания в школах в контексте новых медиа // Наука беспроводной связи 2020. № 17. С. 30–31.
10. 姜玉莲. 微课程研究与发展趋势系统化分析[J]. 中国远程教育, 2013. № 12. С. 64–73+84. @ @ Цзян Юлинь. Систематический анализ микроучебных планов и тенденций развития. Дистанционное образование Китая. 2013. № 12. С. 64–73+84.
11. 张继伟, 段红. 知识建构视角下STEAM教学模式的构建研究[J]. 兵团教育学院学报, 2020. № 05. С. 30–34. @ @ Чжан Чжи вэй, Дуань Хонь. Исследование архитектуры знаний по модели обучения в STEAM под углом зрения обучения. Учебная газета академии военного образования, 2020. № 05. С. 30–34.
12. 徐小洲, 郑淑娴, 韩冠爽. 大变革时代的高等教育国际化理念创新和组织重塑[J]. 中国高教研究, 2022, № 06. С. 19–25. @ @ Цю Сяочжун, Ч. Жон Щушань, Хан Гуаньчхоль. Международная идеологическая инновация и организационная реконструкция высшего образования в эпоху больших изменений[J]. Исследование высшего образования в Китае, 2022, № 06. С. 19–25.
13. 刘传霞. 翻转课堂教学模型在小学信息技术课的应用研究[D]. 辽宁师范大学, 2018. 47 с. @ @ Лю Суанься. Переверните учебную модель в прикладном исследовании в классе информационных технологий начальной школы. Ляонин: Ляонинский пед. ун-т, 2018. 47 с.
14. 张凌云. 项目式翻转课堂教学模式下学生参与度研究[D]. 华中师范大学, 2015. 42 с. @ @ Чжан Линьунь. Учебная программа по переворачиванию курса обучения в режиме участия студентов. Ухань: Классический университет Центрального Китая, 2015. 42 с.
15. 张丽. 师范生就业工作困境与对策[J]. 青年文学家, 2012. № 12. С. 188–189. @ @ Чжан Ли. Дилемма рабочих мест и контрмеры в отношении рабочих мест. Молодой писатель, 2012. № 12. С. 188–189.
16. 斯德斌. 提高师范生就业竞争力的研究[J]. 考试周刊, 2012 № 7. С. 160–161. @ @ Ши Дэбинь. Исследования по повышению конкурентоспособности педагогических рабочих мест // Экзаменационный еженедельник. 2012. № 7. С. 160–161.
17. 张芬, 沈辉. 试论高校师范生就业指导的途径. 教育与职业, 2012. (2下). С. 90–91. @ @ Чанж Фень, ЩиньХэнь. Знакомство с методами руководства по трудоустройству в высших учебных заведениях // Образование и профессия. 2012. № 2. С. 90–91.

Информация об авторе

Лю Сяовэнь, преподаватель; Институт международного образования Цицикарского университета (161000, Китай, г. Цицикар, район Зиануа, улица 35); liuxiaowentang@126.com; <https://orcid.org/0009-0007-3879-8125>.

Для цитирования

Лю Сяовэнь. Некоторые аспекты реформирования высшего образования Китая в современных реалиях // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 38–46. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-38-46.

Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 17.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

References

1. China Development Gateway. Your online source of development information in China. Web. 10.06.2023. <http://cn.chinagate.cn> (In Chinese)
2. Borisenkov, V. P. View from Russia. Russia – China: educational reforms at the turn of the XX–XXI centuries: Sravnit. analysis. M: RAO CAPI PRC, 2007. (In Rus.)
3. Guruleva, T. L. Education system of the People's Republic of China and Russian-Chinese educational cooperation. M: VKN, 2018. (In Rus.)

4. Borevskaya, N. E. Peculiarities of reforming higher education in China at the turn of the 20th–21st centuries. Proceedings of the 3rd Russian-Chinese Conf. «Bilateral scientific and educational cooperation between Russian and Chinese universities». M: 2009: 35. (In Rus.)
5. Bobylo, A. M. Comparative analysis of approaches to the modernization of higher education in Russia and China. Humanitarian research in Eastern Siberia and the Far East, no. 2, pp. 64–69, 2010. (In Rus.)
6. 黎家厚. 微课程教学法与翻转课堂的中国本土化行动[J]. 中国教育信息化, 2014. @@ Li Jiahou. Activities teaching law in micro-lessons and “turning over” the class. Activities in China. Informatization of education in China, 2014. (In Chinese)
7. 杨姝彦楠. 对高校快乐教育的探索[J]. 教育现代化, 2016.03. @@ Yan Shuiannan. A study on happy schooling. Modernization of the education system, 2016. (In Chinese)
8. 付兰敏. 基于翻转课堂理念的初中信息技术教学模式的应用研究. 山东师范大学, 2014. @@ Fu Lang-ming. An applied study of a model of information technology education in high school based on the idea of flipping classes. Shandong Normal University, 2014. (In Chinese)
9. 赵学孔, 龙世荣. 新媒体环境下高校网络教学模式创新应用研究[J]. 无线互联科技, no. 17, pp. 30–31, 2020. @@ Cho Hokun, Long Saejong. Innovative applied research on teaching methods in schools in the context of new media. Wireless Science, no. 17, pp. 30–31, 2020. (In Chinese)
10. 姜玉莲. 微课程研究与发展趋势系统化分析[J]. 中国远程教育 no. 12, pp. 64–73+84, 2013. @@ Jiang Yulien. Systematic analysis of microcurricula and development trends. China Distance Education, no. 12, pp. 64–73+84, 2013. (In Chinese)
11. 张继伟, 段红. 知识建构视角下STEAM教学模式的构建研究[J]. 兵团教育学院学报, no. 05, pp. 30–34, 2020. @@ Zhang Zhiwei, DuanHong, Studying the knowledge architecture of the learning model in STEAM from the perspective of learning. Educational newspaper of the academy of military education, no. 05, pp. 30–34, 2020. (In Chinese)
12. 徐小洲, 郑淑娴 · 韩冠爽. 大变革时代的高等教育国际化理念创新和组织重塑[J]. 中国高教研究, no. 06, pp. 19–25, 2022. @@ Shuo Xiaozhong, Ch. Zhong Shushan, Han Guanchol. International ideological innovation and organizational reconstruction of higher education in an era of great change[J]. China Higher Education Study, no. 06, pp. 19–25, 2022. (In Chinese)
13. 刘传霞. 翻转课堂教学模型在小学信息技术课的应用研究[D]. 辽宁师范大学, 2018. @@ Lu Suanxia. Flip the instructional model in applied research in an elementary school information technology classroom. Liaoning Normal University, 2018. (In Chinese)
14. 张凌云. 项目式翻转课堂教学模式下学生参与度研究[D]. 华中师范大学, 2015. @@ Zhang Lingyun. Curriculum for flipping the course of study in student participation mode. Classical University of Central China, 2015. (In Chinese)
15. 张丽. 师范生就业工作困境与对策[J]. 青年文学家, no. 12, pp. 188–189, 2012. @@ Zhang Li. The jobs dilemma and countermeasures to jobs. Young writer, no. 12, pp. 188–189, 2012. (In Chinese)
16. 斯德斌. 提高师范生就业竞争能力的研究[J]. 考试周刊, no. 7, pp. 160–161, 2012. @@ Shi Debin. Research to improve the competitiveness of teaching jobs. Examination weekly, no. 7, pp. 160–161, 2012. (In Chinese)
17. 张芬, 沈辉. 试论高校师范生就业指导的途径. 教育与职业, no. 2下, 90–91, 2012. @@ Chang Feng, Shing Hen. Acquaintance with the methods of employment management in higher education institutions. Education and profession, no. 2, pp. 90–91, 2012. (In Chinese)

Information about author

Liu Xiaowen, Qiqihar University, Institute of International Education (35 st., Zinua district, Qiqihar, 161000, China); liuxiaowentang@126.com; <https://orcid.org/0009-0007-3879-8125>.

For citation

Liu Xiaowen. Some Aspects of Reforming Higher Education in China in Modern Realities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 38–46. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-38-46.

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

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-47-56

Цифровая грамотность студентов педагогического направления: предпосылки, сущность, структура

**Клавдия Гомбожаповна Эрдынеева¹, Денис Александрович Ключников²,
Татьяна Николаевна Шурухина³**

^{1,2,3}*Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия*

¹*erdynееva.kg@dvfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5547-1887>,*

²*kljuchnikov.da@dvfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0200-1942>,*

³*shurukhina.tn@dvfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2331-6174>*

Статья посвящена проблеме формирования цифровой грамотности будущего педагога в контексте его личностной и социальной ответственности. Цифровая грамотность обусловлена не только степенью технологической оснащённости образовательных организаций, но и способностью субъектов образовательного процесса конструировать программы, определяющие новые сценарии мышления в цифровом мире. Цель исследования состоит в определении сущности и структуры цифровой грамотности студентов педагогического направления. Методы исследования: сравнительный анализ, обобщение, систематизация, анкетирование. Выборку составили 180 студентов бакалавриата и магистратуры педагогического направления (74 % респондентов женского пола, 26 % – мужского) Дальневосточного федерального университета. Им предлагалось ответить на вопросы онлайн-анкеты с помощью Google Forms. Сбор данных анкеты осуществлялся в течение 2023 г. Средний возраст респондентов составлял 28,2 лет (SD=9,8). Обосновано, что цифровая грамотность представляет не набор технических навыков или правил, а интеграцию компетенций и установок, тесно связанных с индивидуально-психологическими особенностями личности, её ценностно-смысловыми установками, социальной и личностной идентичностью, критическим мышлением, это социальная практика в образовательном контексте. Конструирование и обоснование подходов к обучению цифровой грамотности в идеале начинается с изучения жизнедеятельности обучающихся в цифровом пространстве, анализа их коммуникативных практик, потребностей и стремлений. Доказано, что цифровая грамотность необходима для этического, безопасного и продуктивного функционирования в разнообразных средах, обусловленных цифровыми технологиями. В связи с чем необходима концептуальная основа для разработки образовательных моделей и проектирования учебных программ для систематического формирования цифровой грамотности как жизненно важной способности. Обосновано, что формирование цифровой грамотности студентов педагогического направления предполагает становление актора цифрового образовательного пространства при сохранении его гражданской идентичности с учётом культурных традиций. В связи с чем необходима целенаправленная, тщательно продуманная государственная образовательная политика в области развития информационного образовательного пространства.

Ключевые слова: образовательное пространство, цифровая трансформация, информационное общество, цифровая грамотность, структура цифровой безопасности, будущий педагог

Original article

Digital Literacy of Pedagogical Students: Prerequisites, Essence, Structure

Klavdiya G. Erdynееva¹, Denis A. Klyuchnikov², Tatiana N. Shurukhina³

^{1,2,3}*Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia*

¹*erdynееva.kg@dvfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5547-1887>,*

²*kljuchnikov.da@dvfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0200-1942>,*

³*shurukhina.tn@dvfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2331-6174>*

The article is devoted to the problem of digital literacy formation of the future teacher in the context of his personal and social responsibility. The purpose of the study is to determine the essence and structure of digital literacy of students-teachers. Research methods are the following: comparative analysis, generalization, systematization, questionnaire. 180 students of the pedagogical direction of the Far Eastern Federal University answered the questions of an online questionnaire using Google Forms during 2023. The average age

of the respondents is 28.2 years (SD=9.8). It is proved that digital literacy is the integration of competencies and attitudes closely related to the individual's individual psychological characteristics, his value-semantic attitudes, social and personal identity, critical thinking. Ideally, the development and justification of approaches to teaching digital literacy begins with studying the life of students in the digital space, analyzing their communication practices, needs and aspirations. It is proved that digital literacy is necessary for ethical, safe and productive functioning in various environments created by digital technologies. In this regard, a conceptual framework is needed for the development of educational models and the development of curricula for the systematic formation of digital literacy as a vital ability. It is substantiated that the formation of digital literacy of students of the pedagogical direction involves the formation of a subject of the digital educational space while preserving its civic identity, taking into account cultural traditions. In this regard, a purposeful, carefully thought-out state educational policy in the field of the development of the information educational space is necessary.

Keywords: educational space, digital transformation, information society, digital literacy, digital security structure, future teacher

Введение. Цифровая трансформация является глобальным трендом государственной образовательной политики. Технологический и социальный прогресс определяют новые парадигмы образования, поэтому трансформация вузов в связи с адаптацией к цифровой реальности приводит к пересмотру миссии университета, ценностей, действий субъектов образовательного процесса в национальном и глобальном контексте.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»¹, Указе Президента РФ № 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы»², Программе «Цифровая экономика Российской Федерации»³, Федеральных проектах «Цифровая образовательная среда»⁴, «Современная цифровая образовательная среда в РФ»⁵ определены направления повышения цифровой грамотности граждан России. В ежегодном Послании к Федеральному Собранию Президент России В. В. Путин подчеркнул значимость современных технологий (цифровая платформа,

искусственный интеллект и др.), благодаря которым «в экстраординарной ситуации» образовательные организации, учреждения культуры, здравоохранения «доказали верность своей высокой миссии»⁶.

Обзор литературы. Цифровая грамотность обусловлена не только степенью технологической оснащённости образовательных организаций, но и способностью субъектов образовательного процесса конструировать программы, определяющие новые сценарии мышления в условиях цифровизации. Рассматривая картину мира, В. С. Степин [1] утверждал, что человек является системообразующим принципом, а «мышление с его целями и ценностными ориентациями» составляют единое целое «с предметным содержанием объекта».

Ценность, безусловно, является основой для принятия жизненно важных решений. Глубокое постижение природы нравственного, справедливого, прекрасного составляет фундамент нравственного поведения человека как источника добродетели [2]. В цифровую эпоху мгновенный доступ к информации, одновременное стремление к личностной креативности и критической оценке, культ индивидуальности не являются гарантией принятия правильных решений, стабильности, порядочности, тем более высокой нравственности. Цифровые технологии оказывают непосредственное или опосредованное влияние на базовые ценности человека, традиционную их иерархию, особенности восприятия и понимание морально-нравственных отношений. В связи с чем возникает вопрос о личностной и социальной ответственности формирования цифровой грамотности у будущего педагога.

⁶ Послание Президента Федеральному Собранию. 21 апреля 2021 года. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/65418> (дата обращения: 15.08.2021). – Текст: электронный.

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: [от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (посл. ред.)]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4 (дата обращения: 21.07.2023). – Текст: электронный.

² Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы» // СЗ РФ. – 2017. – № 20. – Ст. 2901.

³ Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». – URL: <http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/05/programmaCE.pdf> (дата обращения: 21.07.2023). – Текст: электронный.

⁴ Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos> (дата обращения: 21.07.2023). – Текст: электронный.

⁵ Федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ». – URL: <http://neorusedu.ru/activity> (дата обращения: 21.07.2023). – Текст: электронный.

Самообучаемость искусственного интеллекта, возможность мгновенной обработки данных, конструирование разных типов моделей привлекают и мотивируют обучающихся. Но, несмотря на эволюцию цифрового мира, поскольку функциональная направленность цифровых технологий обеспечивается системой встроенных алгоритмов, то ответственность за негативные последствия возлагается на человека. Риторическим остаётся вопрос об интеграции базовых ценностей в систему искусственного интеллекта.

Будущий педагог – это, прежде всего, гражданин России, но ценности и представления о морально-нравственном поведении которого могут несколько отличаться по сравнению с традиционным образом педагогического работника в силу того, что он является вполне самостоятельным актором глобальной Сети. Создание интерактивной, мультимодальной, высокотехнологичной среды сопровождается с одной стороны разнообразием доступной информации, снижением барьеров, в том числе, географических, психологических, с другой – информационной перегрузкой, поверхностной новизной, потерей идентичности, снижением авторитета преподавателей, отсутствием аутентичности, неконтролируемым контентом сети.

Бесконтрольная пропаганда преимуществ информационных технологий в ущерб духовности приводит к «расчеловечиванию» молодёжи, предупреждают И. А. Пфаненштиль, В. И. Панарин [3].

Исследование цифровой грамотности студентов гуманитарного направления предполагает определение сущности базового понятия «цифровая грамотность». В Глобальной справочной системе ООН цифровая грамотность трактуется как способность, которая раскрывается в безопасном и эффективном участии в экономической и социальной жизни благодаря получению доступа к информации посредством цифровых устройств и сетевых технологий, а также управлению, пониманию, интеграции, обмену, оценке, созданию информации¹.

Поскольку цель исследования состоит в определении сущности и структуры цифровой грамотности студентов педагогического

направления, то согласно традиции логического метода исследования, рассмотрим понятие «цифровая грамотность» в контексте его развития, выделяя наиболее значимые положения. Следует признать, что цифровая грамотность имеет множество разнообразных коннотаций. Дать единое всеохватывающее определение цифровой грамотности весьма затруднительно в силу того, что тема многогранна, а информационно насыщенное технологическое общество требует сложных, интегрированных, высокоуровневых навыков, пригодных с точки зрения национальной культуры. Цифровая грамотность необходима для этического, безопасного и продуктивного функционирования в разнообразных средах, обусловленных цифровыми технологиями. Поэтому необходима концептуальная основа для разработки образовательных моделей и концепций учебных программ для систематического формирования цифровой грамотности граждан как жизненно важной способности, формируемой в течение жизни.

В 1981 г. А. П. Ершов предложил рассматривать программирование как «выражение органической способности человека» [4]. Напоминая, что грамотность является исторической категорией, он подчёркивал, что благодаря грамотности и программированию достигается гармония человеческого ума. Вторая грамотность раскрывается в способности создавать информационные модели внешнего мира, в единстве и целостности овладения операционным знанием и алгоритмическим мышлением, операционным и комбинаторным мышлением в действии.

В 1995 г. Р. Лэнхэм [5] указывает на расширение семантического диапазона понятия «грамотность» от умения читать и писать до способности «быть искусным» в понимании информации в любом её виде. Подчёркивая значимость мультимедийной природы цифровой информации, он полагал, что изменчивая и трансформирующаяся «смесь слов, образов и звуков» облегчает понимание информации.

В 1997 г. издана книга, посвящённая цифровой грамотности, автором которой является Пол Гилстер [6]. Несмотря на критические замечания Д. Николаса и П. Уильямса [7], считающих, что книга П. Глистера не очень логично организована в плане критического мышления, а его идеи известны и представляют интерес только для библиотечно-информационного сообщества, озна-

¹ A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator. United Nations, Unesco Institute for statistics. – URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf> (дата обращения: 21.08.2023). – Текст: электронный.

комимся с определениями понятия «цифровая грамотность» и её характеристиками с позиции Гилстера. Цифровая грамотность понимается им как способность понимать информацию, использовать, оценивать, интерпретировать, интегрировать её в различных форматах из широкого круга источников, предоставляемых многофункциональным компьютером. Учёный предлагает рассматривать эту новую грамотность как важный и необходимый жизненный навык, как «навык выживания». Это гипертекстовое творение с соблюдением принципов многомерности и интерактивности. Однако П. Гилстер убеждал, что виртуальное обучение, включая достаточно широкий спектр различных видов деятельности, только дополняет традиционное обучение, поскольку компьютер представляет вспомогательный инструмент в образовании. Он предупреждал, что «цифровая грамотность – это овладение идеями, а не нажатие клавиш».

Цифровую грамотность, основанную на особенностях восприятия, знания и отношение Д. Боуден трактует в концептуальном плане [8; 9]. Понятия «цифровая грамотность» и «цифровая информационная грамотность» он рассматривает как тождественные. Началом концепции сетевой и цифровой грамотности Д. Боуден считает 1998 г. Цифровая грамотность в 90-х гг. понималась, как способность читать и понимать информационные материалы в гипертекстовых или мультимедийных форматах.

В проекте DigEuLit 2005–2006 гг. [10] операционализация рассматриваемого понятия осуществляется посредством рассмотрения компьютерной, информационной, визуальной и медиаграмотности, и фокусируется на процессах использования цифровых инструментов для поддержки достижения целей в жизненной ситуации человека. «Цифровая грамотность» выступает как ключевой фактор образования, трудоустройства, участия в общественной жизни, как средство понимания мира.

Поскольку существует множество конкретных описаний цифровой грамотности, что значимо для определения политики цифровой грамотности, понимания силы и полезности социокультурной перспективы рассматриваемого феномена, то вполне объяснимо введение понятия «цифровые грамотности» в 2008 г. Ланкшир и Кнобель [11].

А. Литтлджон, Х. Битэм и Л. Макгилл [12] определяют цифровую грамотность как конституирующий фактор и выразитель личной идентичности, эволюционирующий в контексте трансформирующихся экономических, технических, социальных, культурных и образовательных условий. Отсюда практика знаний, основанная на цифровых технологиях, имеет особый генерирующий смысл.

Джесси Р. Спаркс, Ирвин Р. Кац, Пенни М. Бейле [13] определяют цифровую информационную грамотность как способность получать, понимать, оценивать и использовать информацию в различных контекстах цифровых технологий, как критически важный навык в глобальной сетевой экономике, необходимый, в частности, для достижения успеха в высшем образовании. В связи с чем, обучающиеся должны обладать навыками поиска информации, способностью критически мыслить и оценивать информацию, читать и понимать непоследовательные и динамичные материалы, сочетать традиционные инструменты с сетевыми СМИ, советуясь с профессионалами, уметь фильтровать поступающую информацию. Цифровая грамотность означает умение ориентироваться между альтернативными культурами, точками зрения, текстуальными особенностями в преимущественно технологически опосредованных контекстах. Поскольку навыки цифровой грамотности обучающихся не обязательно совпадают с академической грамотностью, требуемой в формальных контекстах, учителя и преподаватели должны стать ключевыми игроками в формировании отношения и практики своих учеников посредством целенаправленного выбора и использования технологических инструментов, задач и сред.

Деннис Детра Прайс и Гретхен Мэтьюз [14] считают, что в эпоху цифровых технологий необходима поддержка как студентов, так и педагогов во время приобретения их практического опыта использования цифровых инструментов.

Цифровая грамотность неразрывно связана с основными принципами педагогического образования: 1) учёт личностной идентичности обучающихся; 2) коллективное сотрудничество; 3) соблюдение мультимодальности при разработке учебных программ по формированию цифровой грамотности; 4) позиционирование обучающихся как производителей знаний для широкой аудитории.

Соблюдение принципов релевантных контекстов, создания мультимодальных проектов, ускоренного и ризоматического обучения, массового открытого социально-обучения, формирования культуры создателей, систематического опроса граждан относительно сформированности цифровой грамотности расширяют возможности обучающихся.

В обзорах ОЭСР «Перспективы цифровой экономики» под цифровой грамотностью понимается система знаний, навыков и установок, определяющих жизнедеятельность в цифровом обществе, осознанное и управляемое развитие и формирование которых обеспечит повышение качества жизни социума¹. Особое внимание уделяется усилению возможностей (инклюзивное цифровое будущее) и проблем (цифровое неравенство, киберпреступность, неприкосновенность частной жизни и цифровая безопасность, конфиденциальность и защита персональных данных) цифровой трансформации в связи с пандемией COVID-19².

В соответствии с приоритетностью целей образовательной политики цифровая грамотность предполагает знание технологий совершенствования цифрового правительства, развития телекоммуникационной инфраструктуры, навыков для цифровой трансформации, развитие ключевых технологий (ИИ, включая ChatGPT, блокчейн и квантовые вычисления), становление инновационных экосистем.

Модель цифровой грамотности, включающую следующие бинарные оппозиции: «технично-технологическая (индустриальный, ИКТ-подходы) / социогуманитарная» (медийно-информационный, психолого-педагогический подходы), «возможности / угрозы» предлагает А. В. Шариков [15; 16]. Потенциал цифровой грамотности в технико-технологическом аспекте подразумевает широкий диапазон содержательно-коммуникативного взаимодействия, развитие креативности человека посредством цифровых технологий. Вместе с тем он предупреждает о необходимости обеспечения безопасности программного обеспечения, устройств, в целом.

Содержательно-коммуникативная компонента раскрывает социокультурные воз-

¹ OECD (2017). Digital Economy Outlook. Published on October 11, 2017.

² OECD (2020). "Going Digital integrated policy framework" // OECD Digital Economy Papers. – No. 292. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/dc930adc-en.

можности медиакоммуникации на личностно-групповом, межличностном и массовом уровнях. Интерес представляют этические, социально-психологические особенности восприятия и интерпретации медиатекста, как в плане угроз, так и возможностей. Кроме того, следует отметить уязвимость коммуникации в отношении способности адекватно воспринимать контент, умения распознавать киберэкстремизм, дипфейки и т. д.

Исследуя самоэффективность обучающихся, Э. Ортлиб и С. Шатц [17] подчёркивают, что, получая доступ к колоссальным объёмам мультимодальной информации в онлайн-пространстве, они, прежде всего, опираются на интуицию, эмоции или предубеждения, забывая об осторожности, самодисциплине, рассудительности, критической оценке.

Методология и методы исследования.

Научный поиск осуществлялся посредством сравнительного анализа, систематизации, обобщения, интерпретации, анкетирования на основе принципов междисциплинарности. В нашем исследовании приняли участие 180 студентов бакалавриата и магистратуры педагогического направления (74 % респондентов женского пола, 26 % – мужского) Дальневосточного федерального университета. Им предлагалось ответить на вопросы онлайн-анкеты с помощью Google Forms или по электронной почте. Сбор данных анкеты осуществлялся в течение 2022 г. Средний возраст респондентов составлял 28,2 лет (SD=9,8).

Результаты исследования.

Анализ трудов Т. А. Аймалетдинова, Л. Р. Баймуратовой, О. А. Зайцевой, Г. Р. Имаевой, Л. В. Спиридоновой³; А. В. Шарикова [15, 16]; П. Гилстера [6]; Ю. Эшет-Алкалай и Ю. Амихай-Гамбургера [18], Д. Белшоу [19]; Г. Дудени, Н. Хокли и М. Пегрума [20]; Г. Курц и Ю. Пеледа [21] позволил на основе междисциплинарного подхода⁴, понимаемого как результат сотрудничества двух или более предметных областей, определить основные компоненты и показатели цифровой грамотности (таблица).

³ Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева [и др.]; Аналитический центр НАФИ. – М.: НАФИ, 2019. – 84 с.

⁴ Междисциплинарность. – URL: <http://dictionary.reference.com> (дата обращения: 21.05.2023). – Текст: электронный.

Компоненты и показатели цифровой грамотности

Компоненты цифровой грамотности	Показатели цифровой грамотности
Духовно-нравственный	Знать, понимать и принимать основы духовно-нравственного воспитания, этический смысл образования, педагогической деятельности и ее последствий для социума; этических теорий и языка морали, этического анализа; сущность и особенности морального сознания, моральной ответственности; способы организации реальных событий/ситуаций, требующих сопереживания, сочувствия. Уметь осознавать и прогнозировать последствия своих действий в цифровой среде, в том числе и в преломлении к профессии педагога; самостоятельно разрешать нравственные дилеммы
Технико-технологический	Знать основы аппаратного и программного обеспечения, понимать цифровой контент. Уметь своевременно выявлять технические проблемы при работе с устройствами, используя соответствующие цифровые среды, цифровые инструменты для их решения; создавать цифровую среду согласно личным потребностям; обеспечивать функционирование программных средств, управлять учётными записями и паролями, а также технической настройкой конфиденциальности
Информационный	Знать методы работы с информацией, способы оценки достоверности и надежности источников, алгоритм разработки инструкций для вычислительной системы при решении проблемы или выполнении конкретной задачи; механизмы подкрепления традиционных форм контента сетевыми инструментами; особенности гипертекстовой навигации. Уметь осуществлять поиск, анализ, сравнение, и критическую оценку данных, информации и контента в цифровых средах и управлять ими в отношении хранения и извлечения данных, организации и обработки в структурированной среде; управлять данными, создаваемыми с помощью различных цифровых инструментов, сред и сервисов; создавать и редактировать цифровой контент в разных форматах; модифицировать, уточнять, улучшать и интегрировать мультимедийный поток для создания релевантного и оригинального контента и знаний; корректно применять авторские права и лицензии к данным, информации и цифровому контенту; создавать цифровой контент, использовать информационные фильтры, оценивать качество и достоверность информации; осуществлять декодирование текстовых жанров онлайн, таких как блоги, вики или обсуждения на форумах
Коммуникативный	Знать стратегии, способы, механизмы и средства коммуникации/взаимодействия / общения с помощью цифровых технологий с учётом культурного, гендерного и межпоколенного разнообразия в цифровой среде, уметь осуществлять коммуникации в киберпространстве, соблюдая сетевой этикет. Уметь осуществлять сотрудничество с помощью цифровых инструментов и технологий, в том числе для конструирования ресурсов и знаний, организовывать коммуникацию в различных форматах, визуализируя, интерпретируя информацию для восприятия коммуникантов
Гражданственный	Знать сущность социальной ответственности, методы реализации гражданских прав с помощью цифровых технологий, уметь использовать государственные цифровые услуги, принимать участие в жизни общества, используя преимущества цифровой среды Уметь создавать и управлять персональными цифровыми идентификационными данными, защищать собственную репутацию; использовать различные инструменты и медиаканалы для эффективного общения и внесения положительного вклада в развитие общества; испытывать доверие к цифровым государственным органам
Когнитивный	Знать правила представления информации в различных цифровых форматах (текст, графика, видео, фотографии и т. д.) и различными способами (блоги, веб-сайт), методы и принципы когнитивной обработки концептуальных проблем в цифровой среде, педагогические методы, приемы применения облачных сервисов и цифровых технологий Уметь представлять информацию в различных цифровых форматах и различными способами, уметь работать с электронными книгами и плакатами, коллективными виртуальными досками, геосервисами и мобильными сервисами, мультимедийными коллекциями, QR кодами, скрайбблнгом и т. д.
Социокультурный	Знать закономерности восприятия информации в её социокультурном контексте, Уметь своевременно распознавать культурные предпосылки контента; определять эстетическую ценность информации и соответствие этическим нормам

Окончание таблицы

Компоненты цифровой грамотности	Показатели цифровой грамотности
Личностный. Мотивация. Креативность. Ответственность. Критичность. Уверенность. Самоактуализация и саморазвитие	Знать сущность и закономерности становления личностной идентичности, цифрового человека, сущность инновационных процессов и продуктов, закономерности цифровой эволюции, закономерности развития критического мышления; Уметь оценивать содержание информации и её презентацию в цифровой среде, применять приёмы критического мышления; применять и разрабатывать новые цифровые технологии; адекватно оценивать уровень собственной цифровой компетенции, выстраивать персональную цифровую траекторию; принимать сложные решения в цифровом образовательном пространстве, использовать рациональные и систематические стратегии мышления; проявлять уверенность в передаче идей в речи через цифровые и нецифровые платформы; быть креативным медиапроизводителем, полноценно участвующим на цифровых и нецифровых платформах
Цифровая безопасность	Знать основные методы и приёмы защиты цифрового контента и цифровых устройств, меры безопасности, потенциальные риски и угрозы в цифровой среде; цифровые технологии для персонального, группового и социального благополучия; способы профилактики киберпреступности; способы сохранения экосистемы. Уметь защищать личные данные, соблюдать конфиденциальность в цифровом пространстве; обеспечивать физическое, психическое, психологическое, социальное здоровье в цифровой экосистеме

Обсуждение результатов исследования. Таким образом, цифровая грамотность представляет не набор технических навыков или правил, а интеграцию компетенций и установок, тесно связанных с индивидуально-психологическими особенностями личности, её ценностно-смысловыми установками, социальной и личностной идентичностью, критическим мышлением, это социальная практика в образовательном контексте. Конструирование и обоснование подходов к обучению цифровой грамотности в идеале начинается с изучения жизнедеятельности обучающихся в цифровом пространстве, анализа их коммуникативных практик, потребностей и стремлений. К навыкам цифровой грамотности можно отнести способность воспринимать информацию в её социокультурном контексте, распознавать культурные предпосылки, этические нормы и эстетическую ценность информации.

Масштабный мониторинг цифровой грамотности педагогических работников показал в целом высокий уровень цифровой грамотности российских педагогов, вместе с тем школьные учителя и преподаватели вуза продемонстрировали недостаточный уровень знаний новых и современных технологических тенденций, трендов и навыков работы с современными приложениями и гаджетами. Цифровая грамотность оценивалась на основе индикаторов информационной, компьютерной, коммуникативной, медиаграмотности и отношения к технологическим инновациям в когнитивном, техническом и этическом аспектах.

Результаты исследования свидетельствуют о росте информированности студентов (84 %) о сквозных цифровых технологиях (СКТ) в образовании. Однако 57 % респондентов считают, что их знания можно назвать поверхностными. Только 58 % юношей и 32 % девушек могут привести примеры уверенного использования СКТ в образовании, в качестве примеров использования технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовании называют чат-боты, машинный перевод, системы видеонаблюдения и робототехнику. 76 % респондентов планируют пройти обучение в сфере технологий ИИ. 68 % опрошенных полагают, что ИИ нельзя доверять обучение, тем более воспитание, он может быть только помощником преподавателя, его роль вторична. По мнению студентов, системное применение цифровых технологий в образовании может быть оправдано только для повышения качества образования, если это будет доказано. Опрошенные студенты выделяют преимущества, риски и проблемы применения сквозных цифровых технологий.

87 % студентов осознают этические последствия некорректного поведения в сети. Среди рисков чаще всего определяются кибербуллинг (86 %), разглашение тайны и похищение данных (72 %), мошенничество (68 %), «чипирование» (32 %), переход на онлайн образование (43 %).

Организация коллективной работы магистрантов по теме «Эволюция образовательного пространства» посредством создания инфографики Timeline показала, что

18 % студентов не готовы работать в команде. Вместе с тем 86 % студентов не только осознают вклад каждого участника в работу, но считают, что работа с конструкторами инфографики Canva, Venngage позволяет не только визуализировать материал, но и формирует навыки критического мышления, развивает такие мыслительные операции как анализ, оценка информации; обобщение и классификация контента, мотивирует на совместную работу.

Заключение. Формирование цифровой грамотности субъектов образовательного процесса позволяет не только обогатить содержательно и технологически изучение предмета, но и связано с умениями различать информацию в аспекте её достоверности и точности, понимать и оценивать сложные тексты, корректно использовать цифровые инструменты, создавать цифровые продукты, контролировать и направлять собственное обучение, делиться учебными ресурсами, организовывать совместную ра-

боту в Интернете, анализировать этические аспекты своих решений и обмена сообщениями. Возможность применять навыки цифровой грамотности в аутентичных и значимых ситуациях начинается с участия в мероприятиях, требующих от них разработки медиа-контента и продуктов в форме видео-, компьютерных игр, прототипов настольных игр с элементами дополненной реальности.

Результаты исследования свидетельствуют о повышении уровня базовых навыков цифровой грамотности студентов педагогического направления. Образовательная политика в отношении цифровой грамотности будущего педагога должна быть направлена на формирование его метакогнитивной системы не только для анализа и оценки цифровых инструментов, осознанного владения иммерсивными технологиями, включая, например 3D-иммерсивное обучение, но и понимания собственной миссии как зрелого в нравственном отношении субъекта управления человеческим капиталом.

Список литературы

1. Степин В. С. Философия и методология науки. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2015. 716 с.
2. Vlastos G. S. Ironist and Moral Philosopher. New York: Cornell University Press, 1991. 334 p.
3. Пфаненштиль И. А., Панарин В. И. Цифровое образовательное пространство и проблема «расчеловечивания» // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 2. С. 3656–3665.
4. Ершов А. П. Программирование – вторая грамотность. Проблемы информатики. 2015. № 4. С. 71–85.
5. Lanham R. A. Digital literacy, Scientific American. 1995. No. 273. P. 160–161.
6. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley Computer Publishing, 1997. 276 p.
7. Nicholas D., Williams P. P. Gilster, Digital Literacy (Book review) // Journal of Documentation. 1998. No. 54. P. 360–362.
8. Bawden D. Information and digital literacies: A review of concepts // Journal of Documentation. 2001. No. 57. P. 218–259.
9. Bawden D. Origins and concepts of digital literacy // Digital literacies: concepts, policies and practices. 2008. P. 17–32.
10. Martin A., Grudziecki Jan. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development // ITALICS Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences. 2006. No. 5. DOI: 10.11120/ital.2006.05040249.
11. Digital literacies: Concepts, policies, and practices / eds Lankshear C., Knobel M. 2008. Vol. 30. 318 p.
12. Littlejohn A., Beetham H., McGill L. Learning at the digital frontier: A review of digital literacies in theory and practice // Journal of Computer Assisted Learning. 2012. No. 28. P. 547–556.
13. Sparks J. R., Katz I. R., Beile P. M. Assessing digital information literacy in higher education: A review of existing frameworks and assessments with recommendations for next-generation assessment // 12 ETS Research Report Series. 2016. No. 2. P. 1–33.
14. Price D. D., Matthews G. Teacher Education in the Digital Age // English Journal. 2017. No. 106. P. 97–100.
15. Шариков А. В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14, № 1. С. 87–98.
16. Шариков А. В. Концепции цифровой грамотности: Российский опыт // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2018. Т. 3, № 3. С. 96–112.
17. Ortlieb E., Susan S. Student's Self-Efficacy in Reading – Connecting Theory to Practice // Reading Psychology. 2002. No. 41. P. 735–751.

18. Eshet-Alkalai Y., Amichai-Hamburger Y. Experiments in digital literacy // *Cyber Psychology & Behavior*. 2004. No. 7. P. 421–429.
19. Belshaw D. What is 'digital literacy'? A pragmatic investigation: doctoral dissertation. Durham: Durham University, 2012. 243 p.
20. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*. Harlow: Pearson. Pearson Education Limited, 2013.
21. Kurtz G., Peled Y. Digital learning literacies – A validation study // *Issues in Informing Science and Information Technology*. 2016. No.13. P. 145–158.

Информация об авторах

Эрдынеева Клавдия Гомбожаповна, доктор педагогических наук, профессор; Школа педагогики Дальневосточного федерального университета (690922, Россия, г. Владивосток, остров Русский, п. Аякс, 10); eridan58@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5547-1887>.

Ключников Денис Александрович, кандидат биологических наук; Школа педагогики Дальневосточного федерального университета (690922, Россия, г. Владивосток, остров Русский, п. Аякс, 10); kljuchnikov.da@dvfu.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0200-1942>.

Шурухина Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент; Школа педагогики Дальневосточного федерального университета (690922, Россия, г. Владивосток, остров Русский, п. Аякс, 10); shurukhina.tn @ dvfu.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2331-6174>.

Вклад авторов

Эрдынеева К. Г. – основной автор, разработка теоретико-методологических основ исследования.

Ключников Д. А. – анализ материалов статьи, оформление статьи.

Шурухина Т. Н. – разработка эмпирической части исследования.

Для цитирования

Эрдынеева К. Г., Ключников Д. А., Шурухина Т. Н. Цифровая грамотность студентов педагогического направления: предпосылки, сущность, структура // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2023. Т. 18, № 4. С. 47–56. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-47-56.

Статья поступила в редакцию 10.06.2023; одобрена после рецензирования 12.07.2023; принята к публикации 15.07.2023.

References

1. Stepin, V. S. *Philosophy and methodology of science*. M: Akademicheskii Proekt; Al'ma Mater, 2015. (In Rus.)
2. Vlastos, G. *Socrates. Ironist and Moral Philosopher*. New York: Cornell University Press, 1991. (In Engl.)
3. Pfanenshtil, I. A., Panarin, V. I. Digital educational space and the problem of «dehumanization». *Professional education in the modern world*, no. 2, pp. 3656–3665, 2020. (In Rus.)
4. Ershov, A. P. Programming is the second literacy. *Problems of computer science*, no. 4, pp. 71–85, 2015. (In Rus.)
5. Lanham, R. A. Digital literacy, *Scientific American*, no. 273, pp. 160–161, 1995. (In Engl.)
6. Gilster, P. *Digital Literacy*. N. Y.: Wiley Computer Publishing, 1997. (In Engl.)
7. Nicholas, D., Williams, P. P. Gilster, *Digital Literacy* (Book review), *Journal of Documentation*, no. 54, pp. 360–362, 1998. (In Engl.)
8. Bawden, D. Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, no. 5, pp. 218–259, 2001. (In Engl.)
9. Bawden, D. Origins and concepts of digital literacy. *Digital literacies: concepts, policies and practices*, pp. 17–32, 2008. (In Engl.)
10. Martin, A., Grudziecki, J. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *ITALICS Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, no. 5, 2006. DOI: 10.11120/ital.2006.05040249. (In Engl.)
11. Lankshear, C., Knobel, M. (Eds.). *Digital literacies: Concepts, policies, and practices*, vol. 30, 2008. (In Engl.)
12. Littlejohn, A., Beetham, H., McGill, L. Learning at the digital frontier: A review of digital literacies in theory and practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, no. 28, pp. 547–556, 2012. (In Engl.)

13. Sparks Jesse R, Katz Irvin R., Beile Penny M. Assessing digital information literacy in higher education: A review of existing frameworks and assessments with recommendations for next-generation assessment / 12 ETS Research Report Series, no. 2, pp. 1–33, 2016. Publisher Wiley Periodicals, Inc. (In Engl.)
14. Price Dennis Detra, Matthews Gretchen. Teacher Education in the Digital Age. English Journal, no. 106, pp. 97–100, 2017. (In Engl.)
15. Sharikov A. V. About the four-component model of digital literacy. Journal of Social Policy Research, no. 1, pp. 87–98, 2016. (In Rus.)
16. Sharikov, A. V. Concepts of digital literacy: Russian Experience. Kommunikatsii. Media. Dizain, no. 3, pp. 96–112, 2018. (In Rus.)
17. Ortlieb, Evan, and Susan Schatz. Student's Self-Efficacy in Reading – Connecting Theory to Practice. Reading Psychology, no. 41, pp. 735–751, 2020. (In Engl.)
18. Eshet-Alkalai, Y., Amichai-Hamburger, Y. Experiments in digital literacy. Cyber Psychology & Behavior, no. 7, pp. 421–429, 2004. (In Engl.)
19. Belshaw, D. What is 'digital literacy'? A pragmatic investigation. Doctoral dissertation, Durham University, 2012. (In Engl.)
20. Dudeney, G., Hockly, N., Pegrum, M. Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching. Harlow: Pearson. Pearson Education Limited. (In Engl.)
21. Kurtz, G., Peled, Y. Digital learning literacies – A validation study. Issues in Informing Science and Information Technology, no. 13, pp. 145–158, 2016. (In Engl.)

Information about authors

Erdynееva Klavdiya G., Doctor of Pedagogy, Professor; School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (10, Island, Ajax, Vladivostok, 690922, Russia); eridan58@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5547-1887>.

Klyuchnikov Denis A., Candidate of Biology; School of Pedagogy Far Eastern Federal University (10, Island, Ajax, Vladivostok, 690922, Russia); kljuchnikov.da@dvfu.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0200-1942>.

Shurukhina Tatiana N., Candidate of Pedagogy, Associate Professor; School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (10, Island, Ajax, Vladivostok, 690922, Russia); shurukhina.tn@dvfu.ru; <https://orcid.org/0000-0003-2331-6174>.

Contribution of the authors to the article

Erdynееva K. G. – the main author, has made the development of theoretical and methodological foundations of the study.

Klyuchnikov D. A. – has provided the analysis of the article's materials, created the design of the article.

Shurukhina T. N. – has made the development of the empirical part of the study.

For citation

Erdynееva K. G., Klyuchnikov D. A., Shurukhina T. N. Digital Literacy of Pedagogical Students: Prerequisites, Essence, Structure // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 47–56. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-47-56.

**Received: June 10 2022; approved after reviewing July 12 2023;
accepted for publication July 15 2023.**

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Научная статья

УДК: 373.2

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-57-65

Интеграция детских видов деятельности как условие развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

Анна Николаевна Атарова

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

ann-atarova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4976-7558>

Развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста является ключевой задачей дошкольного образования в России, поэтому актуальным направлением исследования становится поиск оптимальных условий развития самостоятельности. В настоящее время потенциал интеграции детских видов деятельности для развития самостоятельности детей изучен недостаточно. Целью исследования стало изучение особенностей интеграции детских видов деятельности в образовательном процессе детского сада как условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Можно предположить, что интеграция детских видов деятельности может быть рассмотрена как один из способов организации образовательного процесса в детском саду, способствующий развитию самостоятельности детей. Новизна исследования связана с обоснованием интеграции детских видов деятельности, как способа организации образовательного процесса в детском саду и выделение его ключевых характеристик. Изучение образовательного процесса, построенного на основе интеграции детских видов деятельности, проводилось с помощью теоретических методов: анализа отечественных и зарубежных исследований, раскрывающих особенности интеграции детских видов деятельности в образовательном процессе и методов эмпирического исследования: наблюдение за детьми и педагогом по разработанным критериям, беседа с педагогами, оценка и анализ компонентов образовательного процесса. В статье отражены результаты качественного и количественного анализа, которые позволили сделать вывод о ключевых характеристиках образовательного процесса на основе интеграции детских видов деятельности, способствующих развитию самостоятельности детей: включение образовательных ситуаций на основе интеграции детских видов деятельности, осуществление поддерживающего способа взаимодействия педагога с детьми; наличие доступной развивающей предметно-пространственной среды в группе детского сада; организация временной среды детского сада с равномерной организацией свободной деятельности детей и деятельности, регламентируемой педагогом. Обоснование выделенных ключевых характеристик образовательного процесса на основе интеграции детских видов деятельности определяют новизну исследования. Перспективы исследования связаны с совершенствованием характеристик образовательного процесса детского сада на основе интеграции детских видов деятельности для развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: интеграция детских видов деятельности, развитие самостоятельности, образовательный процесс детского сада, образовательная ситуация, временная среда, предметно-пространственная среда, поддерживающее взаимодействие педагога

Original article

**Integration of Children's Activities as a Condition
for the Older Preschool Children Independence Development**

Anna N. Atarova

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia
ann-atarova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4976-7558>

The development of older preschool children independence is a key task of preschool education in Russia; therefore, the search for optimal conditions for the development of independence becomes an urgent area of research. Currently, the potential of integrating children's activities for the development of children's independence has not been sufficiently studied. The purpose of the study is to study the features of the integration of children's activities in the educational process of kindergarten as a condition for the older preschool children independence development. It is assumed that the integration of children's activities can be considered as one of the ways of organizing the educational process in kindergarten, contributing to the development of children's independence. The novelty of the research is connected with the justification of the integration of children's activities as a way of organizing the educational process in kindergarten and highlighting its key characteristics. The study of the educational process based on the integration of children's activities has been carried out using theoretical methods: analysis of domestic and foreign studies revealing the features of the integration of children's activities in the educational process and methods of empirical research: observation of children and a teacher according to the developed criteria, conversation with teachers, evaluation and analysis of the components of the educational process. The article reflects the results of qualitative and quantitative analysis, which have allowed us to conclude about the key characteristics of the educational process based on the integration of children's activities that contribute to the development of children's independence: inclusion of educational situations based on the integration of children's activities, implementation of a supportive way of teacher interaction with children; availability of an accessible developing subject-spatial environment in a kindergarten group; organization of a temporary kindergarten environment with a uniform organization of free activity of children and activities regulated by the teacher. The prospects of the study are related to the improvement of the characteristics of the kindergarten educational process based on the integration of children's activities for the development of preschool children.

Keywords: integration of children's activities, development of independence, kindergarten educational process, educational situation, temporary environment, subject-spatial environment, supportive interaction of the teacher

Введение. Федеральная образовательная программа дошкольного образования и федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования как нормативные документы, регламентирующие дошкольное образование, в целом, и образовательный процесс дошкольных образовательных организаций, в частности, вводят понятие «планируемые результаты», как «возрастные характеристики возможных достижений ребёнка дошкольного возраста на разных возрастных этапах и к завершению дошкольного образования»¹. Анализ планируемых результатов показывает, что «проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении»² ребёнок может к трем годам. В более старшем возрасте прояв-

ления самостоятельности ребенка можно увидеть в двигательной деятельности (к четырем годам); в деятельности самообслуживания и общении, в пересказывании сказок, художественно-творческой деятельности (к пяти годам); в трудовой деятельности, в придумывании загадок, сказок, рассказов; в определении замысла рисунка, лепки, аппликации, постройки (к шести годам).

Развитие самостоятельности старших дошкольников в образовательном процессе происходит за счет накопления ребёнком опыта самостоятельной деятельности, интересной и хорошо знакомой ребёнку, а также опыту совместной деятельности со взрослым, в которой педагог учит ребёнка, как выполнению конкретных действий, так и, в целом, организовывать свою деятельность от постановки цели, выбора материалов и последовательности выполнения действий для достижения цели. При этом отмечается естественная способность ребёнка интегрировать детские виды деятельности. Задачей

¹ Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации: [от 25 ноября 2022 г. № 1028 (Зарегистрирован 28 декабря 2022 г. № 71847)]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 12.07.2023). – Текст: электронный.

² Там же.

педагога становится специально планировать в образовательном процессе интеграцию детских видов деятельности, понимания развивающий потенциал каждой из них.

В конце XX в. проводились исследования, направленные на изучение условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в разных видах деятельности: конструировании, игре, изобразительной, трудовой, двигательной деятельности и др. С начала XXI в. одним из принципов организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации становится принцип интеграции. В настоящее время потенциал интеграции детских видов деятельности для развития самостоятельности детей изучен недостаточно. Таким образом, можно выделить противоречие между необходимостью развивать самостоятельность детей дошкольного возраста и отсутствием изучения и описания ключевых характеристик образовательного процесса на основе интеграции детских видов деятельности, как условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Выделение данного противоречия рассматривается как теоретическая и практическая проблема современного дошкольного образования, что определило цель исследования – изучение особенностей интеграции детских видов деятельности в образовательном процессе детского сада как условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Основные задачи исследования – теоретический анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме интеграции детских видов деятельности, изучение и определение особенностей развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, выделение ключевых характеристик образовательного процесса на основе интеграции детских видов деятельности, способствующих развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

В педагогике принцип интеграции рассматривается как установление связей и отношений педагогическими средствами ради педагогических целей (В. С. Безрукова) [1]. Большинство исследователей принципа интеграции в образовании отмечают, что в результате его реализации в образовательном процессе возрастает эффективность воспитания детей. Это проявляется в повышении мотивации ребёнка за счёт различного мате-

риала и содержания деятельности. Сама деятельность становится для детей лично значимой. В результате интеграции деятельности у ребёнка формируются целостные социальные и психологические новообразования, интегрированные способы деятельности, происходит освоение социального опыта, развитие творческих способностей [2; 3].

Обзор литературы. Понятие интеграции относится к общенаучным и заимствовано педагогической наукой из философии, где интеграция понимается как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов [2–4]. О значении интеграции видов деятельности высказывался А. Н. Леонтьев: «жизнь или деятельность, в целом, не складывается... механически из отдельных видов деятельности... Изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность, представляет собой капитальную задачу психологического исследования» [5]. Теоретические подходы к определению специфики интеграции в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций представлены в исследованиях В. М. Лазарева [6], Kustiah Sunarty [7], А. Я. Данилюк [8], А. А. Майера [9], О. В. Дыбиной [10], Б. П. Юсова [11], Н. П. Сакулиной [12] и др. Анализ диссертационных исследований (по данным Электронной библиотеки РГБ, с 1998 по 2016 г. было проведено 275 исследований, посвящённых проблемам интеграции на разных ступенях образования) позволил выделить элементы образования, которые чаще всего объединяют для достижения педагогических целей. Интеграция дисциплин (13 исследований), интеграция содержания (8 исследований), деятельности (8 исследований), технологий (7 исследований), интеграция знаний (6 исследований), разных видов воспитания (5 исследований), педагогических условий (3 исследования), интеграция как фактор формирования умений рассматривается в четырех исследованиях, интеграция дидактических условий в двух. Надо отметить, что данные исследования в основном посвящены изучению процесса интеграции на ступени школьного, профессионального и высшего образования. Из восьми научных работ, в которых подробно описывается интеграция деятельности, только три связаны с дошкольным образованием: в 2002 г. диссертация А. А. Головки-

на, 2003 г. М. А. Правдов (интеграция двигательной и познавательной деятельности), в 2003 г. диссертация Е. А. Пелих (интеграция изобразительной и театрально-игровой деятельности).

Особенность детей не разделять разные виды деятельности – играя рисовать, общаться, познавать – педагоги редко учитывают в образовательном процессе при организации деятельности детей. Чаще воспитатель предлагает детям монодеятельность, не учитывая, что интеграция детских видов деятельности – возрастосообразный способ организации образовательного процесса. А. В. Петровский отмечает, что именно многоплановая деятельность будет являться ведущей в развитии личности. Нет одной «ведущей деятельности» для каждого возраста, так как всестороннее и гармоничное развитие личности не может на каждом возрастном этапе определяться всего лишь одной «ведущей деятельностью». «В качестве личностнообразующей ведущей деятельности на каждом возрастном этапе необходимо сформировать комплексную многоплановую деятельность или, точнее, динамическую систему деятельностей, каждая из которых решает свою специальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям, в которой нет оснований выделять ведущие или же ведомые компоненты» [13; 14].

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляет гуманитарный подход, как подход, понимающий и изучающий ребёнка как субъекта, интегрирующегося в человеческую культуру [15]. Реализация гуманитарного подхода предполагает изучение ребенка, педагога и образовательный процесс в целостности. В исследовании приняли участие 352 человека: 184 ребёнка старшего дошкольного возраста, 33 педагога, 135 родителей. Исследование проводилось в дошкольных образовательных учреждениях г. Санкт-Петербурга: ГБДОУ детский сад № 8 Выборгского района (площадка № 1 и № 2), ГБДОУ детский сад № 82 Выборгского района Санкт-Петербурга, ЧОУ «Дошкольного и дополнительного образования детей «От А до Я».

Первое направление исследования было связано с изучением особенностей образовательного процесса. Для этого использовалась комплексная методика исследования, включающая: беседу с педагогами для

изучения представлений о возможностях интеграции детских видов деятельности в образовательном процессе; наблюдение за педагогом с целью изучения умений применять принцип интеграции в организации образовательного процесса, а также владение способами поддерживающего взаимодействия с детьми [16]; метод оценки развивающей предметно-пространственной среды с точки зрения требований доступности и насыщенности; метод анализа режимов дня и организации реального режима дня для изучения временной среды – соотношения свободной и регламентированной педагогом деятельности детей. Второе направление исследования было связано с изучением особенностей самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. По разработанным критериям проводилось наблюдение за детьми в разных видах детской деятельности.

Результаты исследования. Первая группа результатов связана с особенностями представлений педагогов о детских видах деятельности и использовании принципа интеграции в образовательном процессе. Наиболее популярными видами деятельности, которые воспитатели организуют для детей, являются: игровая (23 %), продуктивная (16 %), познавательно-исследовательская (15 %), коммуникативная (речевая) (10 %), чтение детям (8 %), досуговая (5 %), трудовая (5 %), двигательная (5 %), учебная (2 %).

Воспитатели выделяют два вида интеграции: деятельностьную – подвижные игры с познавательным содержанием, театрализованные игры, интегративные занятия, творческие игры. И содержательную – одно содержание раскрывается в разных видах деятельности. Например, при подготовке к празднику осени дети делали украшения, разучивали стихи про осень, рисовали осенний пейзаж.

Дети, по наблюдению воспитателей, интегрируют сюжетно-ролевые игры с познавательной деятельностью (играя в магазин, считают «деньги», рассказывают о пользе того или иного «товара»), продуктивные виды деятельности и игру («сделают что-нибудь, а потом играют с этой поделкой»), продуктивные виды деятельности и дидактические игры, коммуникативная деятельность присутствует в практически любой другой детской деятельности («они все время о чем-то разговаривают: как играть, где играть, что они будут делать завтра»).

Способами поддерживающего взаимодействия владели 80 % педагогов, для него характерны следующие действия педагогов. При взаимодействии с детьми в образовательном процессе воспитатели отвечали на вопросы детей, мотивируя их на дальнейшую деятельность, используя прием «недоказанности», наводящими вопросами подвели ребенка к ответу. Учитывали интересы детей при организации деятельности, могли изменить тему комплексно-тематического планирования, или содержание образовательной деятельности. Если видели, что детям неинтересно или сложно – изменяли задание, пытались анализировать, почему так получилось. Вносили в развивающую среду группы новые предметы, включали их в образовательную деятельность, разрешали использовать их детям во время свободной деятельности. Проявляли искренний интерес к достижениям детей, которые они демонстрировали, хвалили по существу. Например, один из педагогов редко могла сказать: «красиво!», «здорово», «очень хорошо», т. к. считает, что это бессмысленные для похвалы слова. Её комментарии детских достижений носили конструктивный характер «Я вижу, что тебе понравилось играть с этим конструктором», «Ты раскрасила листья в желтый и зеленый цвет, мне нравятся эти оттенки!» Воспитатели участвовали в деятельности наравне с детьми, рассуждали вслух, как лучше сделать поделку, комментировали свои действия. Поддерживали инициативы детей, создавали ситуации выбора: чем будете рисовать красками или карандашами, будем читать за столом или на ковре? Показывали детям новые, нетрадиционные способы использования предметов [17].

В результате анализа развивающей предметно-пространственной среды был сделан вывод, что для интеграции детских видов деятельности в среде должно быть достаточно игрушек, материалов для организации деятельности детей, они должны находиться в доступе (не надо просить педагога, чтобы воспользоваться ими в деятельности). Детям разрешалось организовывать свою деятельность там, где им было удобно. Было несколько меток, помогающих детям организовывать свою деятельность (схема одевания), последовательность мытья рук, количество играющих в домике. В целом, детям разрешалось использовать предметы по-разному.

В результате анализа организации реального режима дня с точки зрения соотношения свободной и регламентированной педагогом деятельности детей было выявлено преобладание регламентированной педагогом деятельности детей (около 90 % времени пребывания ребенка в детском саду).

Вторая группа результатов связана с выявлением особенностей самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа полученных данных был выделен основной показатель, на основании которого происходила оценка развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста – от кого исходит инициатива начала деятельности от самого ребенка или педагога. В результате было выявлено четыре группы детей. Первая группа – дети самостоятельные как в деятельности, инициированной взрослым, так и возникающей по инициативе самого ребенка. Вторая группа – дети, самостоятельные в деятельности, инициированной взрослым, но не самостоятельные в деятельности, которую выбирают сами. Третья группа детей – дети не самостоятельные в деятельности, инициированной взрослым, но проявляющие самостоятельность в деятельности, возникающей по инициативе самого ребенка. Четвертая группа – дети, не самостоятельные как в деятельности, предложенной взрослым, так и в деятельности, выбранной самим ребенком [16].

Обсуждение результатов исследования. В образовательном процессе современного детского сада можно наблюдать деятельность детей, организуемую педагогами, и деятельность, инициируемую самими детьми. Первая зависит от целей и задач, решаемых педагогом, его знаний о возможностях разных видов детской деятельности, умения её организовать и интегрировать с другими видами деятельности. Вторая связана с инициативой ребенка, его интересами и ограничивается только возможностями развивающей предметно-пространственной среды и правилами, которые устанавливает педагог. Нередко педагоги ограничивают свободную деятельность детей чрезмерной регламентацией образовательного процесса «чтобы успеть все по программе», пытаются контролировать свободную деятельность детей, руководить ею. Показателен пример высказывания детей, когда на их вопрос: «А когда нам можно будет поиграть?», воспитатель ответила: «Разве мы с вами сейчас не игра-

ли?», а дети возразили: «Мы хотим играть в свою игру, а не вашу!» [17].

Таким образом, если рассматривать интеграцию детских видов деятельности как организованный особым способом образовательный процесс он будет иметь следующие ключевые характеристики: включение образовательных ситуаций на основе интеграции детских видов деятельности, осуществление поддерживающего способа взаимодействия педагога с детьми; доступная развивающая предметно-пространственная среда группы детского сада; организация «временной среды детского сада» [18] с равномерной организацией свободной деятельности детей и деятельности, регламентируемой педагогом.

На первом этапе преобразующего эксперимента были внесены изменения во временную и развивающую предметно-пространственную среду группы. В режиме дня во второй половине дня, а также в пятницу время занятий было заменено на самостоятельную деятельность детей. Взаимодействие педагога с детьми в это время осуществлялось с позиции поддерживающего взаимодействия, что проявлялось в помощи ребёнку при столкновении с трудностями при выполнении деятельности. Предметно-пространственная среда была преобразована в соответствии с принципами доступности и насыщенности. Доступность материалов и игрушек оценивалось следующим образом – ребёнок может взять их, не обращаясь за помощью к взрослому [19; 20].

Второй этап преобразующего эксперимента включал разработку образовательных ситуаций на основе интеграции детских видов деятельности. Всего было разработано восемь видов:

1. Образовательная ситуация «Задание». Педагог задает детям тему или вид деятельности. Далее предлагает детям действовать самостоятельно.

2. Образовательная ситуация «Выбор». Педагог задает детям на выбор: несколько тем деятельности или видов деятельности, или материалов для деятельности, или способов выполнения действий, оформления результатов деятельности и т. д.

3. Образовательная ситуация «Совместная практическая деятельность». Воспитатель готовит материалы для художественно-творческой деятельности или конструирования. Обязательно продумывает –

как потом можно использовать полученный результат (разные варианты). Воспитатель организует пространство и приступает к деятельности. Дети по желанию включаются в деятельность воспитателя. Такое включение может проходить по-разному: кто-то может только смотреть, что делает педагог; кто-то параллельно с ним создавать свою поделку; кто-то из материалов, подготовленных педагогом делать что-то своё и т. д.

4. Образовательная ситуация «От действия к деятельности». Педагог знакомит детей с общей последовательностью этапов деятельности: постановка цели, выбор материалов и способов деятельности, осуществление действий, необходимых для получения результата, оценка полученного результата, применение навыков в других видах деятельности.

5. Образовательная ситуация «Хочу, могу, знаю». Воспитатель организует ситуацию в форме свободной беседы, рассуждая вместе с детьми об их достижениях, планах на будущее, их интересах, опыте, впечатлениях и т. д. Так же воспитатель может рассказать о себе, своих интересах в детские годы, открытиях, которые он совершил ребенком, игры, в которые играл и т. д. Такая беседа может перерасти в какой-либо вид деятельности (игру, рисование, изобразительную или музыкальную), отражающий интересы детей, их возможности, а также детский опыт самого воспитателя.

6. Образовательная ситуация «Сказка». Воспитатель предлагает детям послушать сказку, стихотворение, рассказ, где можно увидеть проявление самостоятельности героев. После прочтения педагог с помощью вопросов привлекает внимание детей к тем или иным умениям героев, говорящих об их самостоятельности в принятии решений, выборе деятельности и т. д.

7. Образовательная ситуация «В это можно поиграть». Воспитатель рассматривает различные игрушки, предметы, предлагает рассказать ребёнку (или рассказывает сам) об их свойствах и возможностях использования в деятельности, как можно по-разному их использовать.

8. Образовательная ситуация «Свободная деятельность». Воспитатель показывает детям, что в детском саду можно выбирать разные виды деятельности, играть по-разному. В данной ситуации педагог сообщает детям, что в группе или на площадке детского

сада «можно играть по-разному», и наблюдает за деятельностью детей.

Проведение всех ситуаций предполагает наличие доступных в развивающей предметно-пространственной среде материалов для воплощения замыслов детей, поддерживающее взаимодействие педагога при столкновении ребёнка с трудностями в получении результата деятельности, оценки результата.

Содержание поддерживающего взаимодействия педагога с детьми в образовательных ситуациях будет зависеть от особенностей развития самостоятельности детей. Для детей первой группы будет важно поддерживать творческие проявления в деятельности. Для детей второй группы – поддержать инициативу, для детей третьей группы – мотивировать к выполнению деятельности, получению и использованию результата с точки зрения значимости для ребенка. Детей четвертой группы педагог поддерживает на всех этапах выполнения деятельности в рамках образовательных ситуаций на основе интеграции детских видов деятельности.

Заключение. Интеграция детских видов деятельности – это особый способ организации образовательного процесса, обладающий сущностной характеристикой интегративности, в котором происходит развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Основанием для интеграции игровой, познавательной, изобразительной, трудовой деятельности, общения и чтения (восприятия) художественной литературы является потенциал данных видов детской деятельности для развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Образовательный процесс на основе интеграции детских видов деятельности, обладает следующими ключевыми характеристиками: включает образовательные ситуации на основе интеграции детских видов деятельности; поддерживающий способ взаимодействия педагога с ребёнком; доступную и насыщенную развивающую предметно-пространственную среду группы; временную среду, в которой предусмотрено и организация свободной деятельности детей, и деятельности, организованной педагогом.

Вид и содержание образовательных ситуаций на основе интеграции детских видов деятельности зависит от интересов детей и особенностей развития самостоятельности. Они последовательно планируются и реализуются в образовательном процессе в соответствии с логикой развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, если образовательный процесс проектируется и организуется на основе интеграции детских видов деятельности, то такой образовательный процесс обеспечивает развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, если образовательный процесс проектируется и организуется на основе интеграции детских видов деятельности, то такой образовательный процесс обеспечивает развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: монография. Екатеринбург: РГППУ, 1994. 152 с.
2. Трубайчук Л. В. Интеграция как средство организации образовательного процесса // Начальная школа Плюс: до и После. 2012. № 9. С. 62–66.
3. Santrock J. W. Child Development: Perkembangan Anak. Edisi Kesebelas Jilid Terjemahan Mila Rahmawati dan Anna Kuswanti. Jakarta: Penerbit Erlangga, 2007. 270 p.
4. Дыбина О. В., Болотникова О. П., Козлова А. Ю., Сидякина Е. А. Предметно-развивающая среда интегрированной деятельности детей дошкольного возраста: понятие, принципы, компоненты // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1. С. 220–223.
5. Леонтьев А. Н., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е. Деятельность, сознание, личность: монография. М.: Смысл, 2005. 431 с.
6. Александрова Е. А. Свобода как фактор развития субъектной позиции ребенка. Новые ценности образования // Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. М.: НИИ школьных технологий, 2008. С. 17–26.
7. Kustiah Sunarty, Gufran Darma Dirawan Development Parenting Model to Increase the Independence of Children // International Education Studies. 2015. Vol. 8, no. 10. P. 107–113.
8. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы интеграции в образовании: Опыт теоретической дидактики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д., 1997. 27 с.
9. Майер А. А. Интеграция основных компонентов дошкольного образования. М.: Сфера, 2013. 128 с.
10. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе ДОУ / под ред. О. В. Дыбиной. М.: Мозаика-синтез, 2012. 80 с.

11. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / под общ. ред. Б. П. Юсова. Луганск: Лугань. 1995. 180 с.
12. Лыкова И. А. Детское конструирование: взаимосвязь целенаправленного обучения и самостоятельного творчества // *Детский сад: теория и практика*. 2012. № 10. С. 72–90.
13. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности. Текст: электронный // *Вопросы психологии*. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1987/871/871015.htm> (дата обращения: 16.06.2023).
14. Bowlby J. The growth of independence in the young child. *Royal Society of Health Journal*. 1995. No. 76. P. 587–591.
15. Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России: монография / науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. 497 с.
16. Атарова А. Н. Развитие самостоятельности старших дошкольников на основе интеграции детских видов деятельности // *Педагогическое образование в России*. 2017. № 1. С. 86–92.
17. Атарова А. Н. Педагогическая поддержка самостоятельности ребенка старшего дошкольного возраста в детских видах деятельности // *Известия Южного федерального университета*. 2016. № 7. С. 57–64.
18. Корепанова И. А. Варианты организации самостоятельной деятельности детей в немецком детском саду // *Детский сад: теория и практика*. 2012. № 10. С. 104–112.
19. Archard D., Skivenes M. Balancing a Child's Best Interests and a Child's Views // *International Journal of Children's Rights*. 2009. No. 17. P. 1–21.
20. Wrightson Hilda Games for childrtn's development. New York, 2015. 329 p.

Информация об авторе

Атарова Анна Николаевна, ассистент кафедры дошкольной педагогики; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48); ann-atarova@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4976-7558>.

Для цитирования

Атарова А. Н. Интеграция детских видов деятельности как условие развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2023. Т. 18, № 4. С. 57–65. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-57-65.

Статья поступила в редакцию 21.06.2023; одобрена после рецензирования 26.07.2023; принята к публикации 28.07.2023.

References

1. Bezrukova, V. S. Integration processes in pedagogical theory and practice. Yekaterinburg: RGPPU, 1994. (In Rus.)
2. Trubaychuk, L. V. Integration as a means of organizing the educational process. *Primary School Plus: Before and After*, no. 9, pp. 62–66, 2012. (In Rus.)
3. Santrock, J. W. *Child Development: Perkembangan Anak*. Edisi Kesebelas Jilid, Terjemahan Mila, Rahmawati dan Anna Kuswanti. Jakarta: Penerbit Erlangga, 2007. (In Rus.)
4. Subject-developing environment of integrated activity of preschool children: concept, principles, components. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 1, pp. 220–223, 2014. (In Rus.)
5. Leontiev, A. N. *Activity, consciousness, personality*. M: 2005. (In Rus.)
6. Aleksandrova, E. A. Freedom as a factor in the development of a child's subjective position. *New values of education. Subjective and authorial position of the child in education*. M: NII shkol'nyh tekhnologij, 2008. (In Rus.)
7. Kustiah, S., Gufran, D. D. Development Parenting Model to Increase the Independence of Children *International Education Studies*, no. 10, pp. 107–113, 2015. (In Engl.)
8. Danilyuk, A.Ya. Theoretical and methodological foundations of integration in education: The experience of the theoretical didactics. *Cand. sci. diss. abstr. Rostov-na-Donu*, 1997. (In Rus.)
9. Mayer, A. A. Integration of the main components of preschool education. M: Sfera, 2013. (In Rus.)
10. Integration of educational areas in the pedagogical process of preschool education / Pod red. O. V. Dybinoy. M: Mozaika-sintez, 2012. (In Rus.)
11. Yusov, B. P. Interaction and integration of the arts in the poly-artistic development of schoolchildren. *Lugansk; Lugan'*, 1995. (In Rus.)
12. Lykova, I. A. Children's construction: the relationship between purposeful learning and independent creativity. *Kindergarten. Theory and practic*, no. 10, pp. 72–90, 2012. (In Rus.)

13. Petrovsky, A. V. Personal development and the problem of leading activity. Psychology issues. Web. 16.06.2023. <http://www.voppsy.ru/issues/1987/871/871015.htm> (In Rus.)
14. Bowlby, J. The growth of independence in the young child. Royal Society of Health Journal, no. 76, pp. 587–591, 1995. (In Engl.)
15. Problems of preschool childhood in the multicultural space of changing Russia. SPb: RGPU named after A. I. Herzen, 2010. (In Rus.)
16. Atarova, A. N. Development of independence of senior preschoolers on the basis of integration of children's activities. Teacher education in Russia, no. 1, pp. 86–92, 2017. (In Rus.)
17. Atarova, A. N. Pedagogical support for the independence of an older preschool child in children's activities. News of the Southern Federal University, no. 7, pp. 57–64, 2016. (In Rus.)
18. Korepanova, I. A. Options for organizing independent activities of children in a German kindergarten. Kindergarten. Theory and practice no. 10, pp. 104–112, 2012. (In Rus.)
19. Archard, D., M. Skivenes. 'Balancing a Child's Best Interests and a Child's Views,' International Journal of Children's Rights, no. 17, pp. 1–21, 2009. (In Engl.)
20. Wrightson Hilda Games for children's development. New York, 2015. (In Engl.)

Information about the author

Atarova Anna N., Assistant Lecturer, Herzen Russian State Pedagogical University (Embankment of the river Moika, 48, St. Petersburg, 191186, Russia); ann-atarova@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4976-7558>.

For citation

Atarova A. N. Integration of Children's Activities as a Condition for the Older Preschool Children Independence Development // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 57–65. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-57-65.

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

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-66-75

Условия формирования у младших школьников опыта социального поведения на занятиях курса «Разговоры о важном»

Лариса Владимировна Калинина

Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия
kalinina_larisa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6032-4232>

В статье представлен анализ исследований, посвящённых вопросам формирования опыта социального поведения у учеников начальной школы, подготовки педагогов к организации данного процесса. Цель исследования состоит в определении условий формирования опыта социального поведения в начальном общем образовании. Используются такие методы исследования как терминологический и сравнительный анализ научной литературы, обобщение и синтез изученных материалов, изучение и анализ методической литературы, проектирование способов педагогической деятельности. Отмечено, что опыт социального поведения позиционируется как важное личностное образование с введением обновлённого Федерального государственного стандарта начального общего образования, его изучение недостаточно отражено в научно-педагогической литературе. В исследовании представлена характеристика понятия «опыт социального поведения»: выделены его особенности, содержательно раскрыты компоненты. Обозначена позиция автора, в которой при формировании опыта социального поведения младших школьников приоритетная роль отводится личности педагога. Раскрыты личностный и профессиональный компоненты готовности к осуществлению данной педагогической деятельности. Выдвинуто и обосновано положение о том, что содержание курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» способствует формированию опыта социального поведения. Однако педагоги начальной школы затрудняются с проектированием путей формирования всей совокупности его компонентов. Изучены возможности содержания занятий на примере темы «Мы разные, мы вместе». Предложены способы корректировки занятий с учётом формирования опыта социальных действий. Проведённое исследование подтверждает необходимость осмысления теоретических основ и путей практического решения, связанных с социальным поведением младших школьников, что требует совершенствования способов педагогической деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, опыт социального поведения, готовность педагога, компоненты готовности педагога, курс внеурочной деятельности «Разговоры о важном»

Original article

Conditions of Forming the Experience of Social Behavior Among Junior School Students in Class of the Course «Talking about Important»

Larisa V. Kalinina

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia
kalinina_larisa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6032-4232>

The article presents an analysis of studies on the formation of the experience of social behavior among junior school students, the preparation of teachers for the organization of this process. The purpose of the study is to determine the conditions of forming the experience of social behavior in primary general education. Such research methods as terminological and comparative analysis of scientific literature, generalization and synthesis of the studied materials, study and analysis of methodological literature, designing methods of pedagogical activity were used. The article notes that the experience of social behavior is positioned as an important personal education with the introduction of the updated Federal State Standard of Primary General Education; its study is not sufficiently reflected in the scientific and pedagogical literature. The study presents a description of the concept of «experience of social behavior»: its features are highlighted, the components are revealed in a meaningful way. The position of the author is indicated, in which, in the formation of the experience of social behavior of junior school students, the priority role is given to the personality of the teacher. The personal and professional components of readiness for the implementation of this pedagogical activity are revealed. The position has put forward and substantiated that the content of the extracurricular activity course «Razgovory o vazhnom» contributes to the formation of the experience of social behavior.

However, elementary school teachers find it difficult to design ways to form the entire set of its components. The possibilities of the content of classes have been studied on the example of the topic «We are different, we are together». Methods for adjusting classes, taking into account the formation of the experiential foundations of social actions, are proposed. The conducted research confirms the need to comprehend the theoretical foundations and ways of practical solutions related to the social behavior of junior school students, which requires the improvement of methods of pedagogical activity.

Keywords: junior school student, experience of social behavior, readiness of teacher, components of a teacher's readiness, extracurricular course «Razgovory o vazhnom»

Введение. Формирование у обучающихся социального поведения ставится важной образовательной задачей, что обусловлено востребованностью в современном обществе качеств личности, готовой адаптироваться в социальном пространстве. В связи с этим значимость имеет сформированность умений выбирать способы поведения в ходе взаимодействия с окружающими людьми.

Развитие социальных качеств детей позиционируется в целевых ориентирах начального образования на уровне мирового образовательного сообщества [1]. Следует указать, что в российской системе образования взят вектор на приобретение обучающимися начальной школы опыта социальной деятельности посредством включения их в процесс понимания и преобразования внешней социальной среды¹, т. е. в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) 2021 г. обращено внимание на активную социальную позицию ученика.

Такая специфика обозначенного в нормативном документе образовательного результата позволяет рассматривать его как личностную характеристику младшего школьника, формирование которой является новым направлением педагогической деятельности учителей начальной школы. Это определяется тем, что в соответствии с требованиями ФГОС НОО 2009 г. личностные результаты включали овладение детьми начальными навыками адаптации в окружающей среде, освоение способов сотрудничества со взрослыми, сверстниками в разных социальных ситуациях, готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки².

¹ Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. – М.: Вако, 2022. – 161 с.

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.

Получение школьниками опыта социального поведения является социально востребованным и требует педагогического сопровождения в аспекте отражения изменившейся парадигмы образования. Для этого необходимо учитывать, что достижение результатов образовательной политики зависит от квалифицированности учителя, его подготовленности к решению поставленных задач [2]. Педагоги должны не только уметь организовывать процесс формирования опыта социального поведения, выбирать и применять оптимальные стратегии развития и воспитания младших школьников, но также иметь определённые личностные характеристики. Однако в научной литературе и педагогической практике ещё не накоплен достаточный опыт для обеспечения продуктивности работы, в связи с этим учителя испытывают затруднения в организации данного процесса. Это актуализирует решение проблемы поиска условий формирования опыта социального поведения в начальном общем образовании.

Цель работы – определение условий формирования опыта социального поведения в начальном общем образовании.

Задачи исследования:

- охарактеризовать понятие «опыт социального поведения» для младшего школьного возраста;
- выделить компоненты готовности педагога начальной школы к формированию у обучающихся опыта социального поведения;
- определить возможности содержания курса «Разговоры о важном» для формирования опыта социального поведения младших школьников;
- предложить способы организации занятий курса, позволяющие формировать разные компоненты опыта социального поведения.

Обзор литературы. В научно-педагогической литературе охарактеризовано понятие «социальный опыт». Исследования этого феномена базируются на положениях о взаимодействии личности и социальной сре-

ды (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Кирьякова и др.), идеях о ведущей роли социального опыта в развитии ребёнка (Б. З. Вульф, М. А. Данилов, В. Д. Шадриков и др.), о социальном воспитании личности (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев и др.). Он рассматривается как накопленный в процессе общественной практики людей общественно-исторический опыт человечества для воспроизводства и развития культуры [3], как приобретённый в ходе активного взаимодействия с окружающим миром индивидуальный опыт личности [4; 5]. Как общественный, так и индивидуальный социальный опыт основан на достижениях предшествующих поколений – материальных и духовных ценностях общества. Он включает знания и способы мышления, умения и навыки, нормы и образцы поведения, способы взаимодействия, идеалы, ценностные установки и др. А. Я. Флиер определяет его важным содержательным компонентом культуры, выдержавшим исторический отбор, который накоплен в общественном сознании и необходим для осуществления любой социально значимой деятельности [6].

В процессе формирования социальный опыт воплощается в индивидуальных свойствах и качествах личности, способах поведения, обуславливая уникальность человека на каждом возрастном этапе [7]. Он объективно необходим для развития личности и её жизнедеятельности в социальном пространстве, т. к. включает не только определённую совокупность знаний, образцов, но также способов деятельности, общения. К значимой характеристике социального опыта личности относят чувственное восприятие полученного в жизни опыта. Именно эмоциональное переживание влияет на сохранение опыта в виде знаний, умений, оценочных суждений, установок, на построение на их основе взаимодействия с окружающим миром [8; 9].

В научных трудах формой активности индивида в обществе, социальных группах определяется социальное поведение. Это понятие является междисциплинарным, оно изучается в философии, социологии, психологии, педагогике и других науках. В философии разрабатываются методологические основания социального поведения, в социологии исследуются особенности в аспекте социального окружения, влияния социальной среды на поведение личности, в

психологии – в соответствии с возрастными особенностями личности, в педагогике – в связи с развитием и воспитанием личности в условиях целенаправленной педагогической деятельности.

Социальное поведение включает систему действий личности в обществе, посредством которых человек взаимодействует с социальной средой, участвует в общественных отношениях, а также действия социальных групп (А. Г. Здравомыслов, С. Ф. Фролов, В. А. Ядов и др.). Специфика работы с коллективом младших школьников в условиях образовательного процесса показывает, что необходимо учитывать оба аспекта социального поведения, т. к. формируются индивидуальные способы действия личности и способы коллективной деятельности в социальном пространстве.

Способы социального поведения детерминируются как внешними факторами (условиями окружающей социальной среды), так и внутренними (действия индивида – психологическими особенностями, индивидуальными качествами, мировоззренческими установками, имеющимся опытом социального поведения; действия группы – интересами группы, общественными установками, опытом совместного взаимодействия и др.). Это объясняет сложность управления социальным поведением [10].

Отметим интерес зарубежных и российских исследователей к выявлению психологических характеристик личности, изучению вопросов влияния социальной среды на ограничение и активизацию поведения человека, которые обуславливают его действия [11–13]. В качестве побудительных сил социальных действий выделяют потребности (А. В. Петровский), интересы, идеалы, чувства (С. Л. Рубинштейн), установки (А. Г. Асмолов).

Также для нашего исследования интерес представляют позиции авторов при выделении критериев социального поведения. В зарубежной литературе представлен обзор 48 нормативных показателей социальных навыков детей [14]. В отечественной литературе рассмотрены структурные компоненты социального поведения, которые в том числе являются критериями для оценки уровня его сформированности. Исследователи выделяют компоненты: когнитивный, эмоциональный и деятельностный [15]; социально-когнитивный, эмоционально-ценностный и ком-

муникативный [13]. Отмечаем близость их содержания. Так, первый компонент у обоих авторов составляют знания о социальном действии, социальных нормах, понимание социальной реальности и т. д. («знаю, что такое социальное действие»); второй компонент – позитивное отношение и стремление к социальной деятельности («хочу участвовать»); третий – опыт активного социального взаимодействия, проявление самостоятельности в решении социально-значимых проблем («имею опыт деятельности»).

Социальное поведение на основе ценностей и норм, безусловно, не заложено в человеке с рождения, оно формируется в непосредственном жизненном опыте при взаимодействии с окружающими людьми. Личностный аспект понимания социального опыта предполагает формирование данного феномена у младшего школьника. Поэтому необходимо включение его в коллективную деятельность, в разные виды общественной практики; участие в сменяющихся друг друга жизненных ситуациях [16]. Результатом является приобретение жизненно важных знаний, способов действий, получение опыта социального поведения, освоение общественно-исторического опыта человечества.

Отметим, что в научно-педагогической литературе не рассмотрено понятие «опыт социального поведения». В соответствии с целями и содержанием обновленного ФГОС НОО требуется уточнить его характеристику и исследовать особенности получения детьми в условиях образовательного процесса. Это также обусловлено спецификой возрастного периода, который позволяет ввести младшего школьника в практику социальных отношений на основе ценностей и норм российского общества.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили: 1) положения о сущности социального опыта и социального поведения (З. Н. Ибрагимова, А. В. Кирьякова, И. Я. Лернер, Т. П. Спирина, А. Я. Флиер), на основе которых было охарактеризовано понятие «опыт социального поведения» и выделено его содержание для младшего школьного возраста [3; 4; 6; 10; 13]; 2) деятельностный подход (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), использование которого позволило определить компоненты опыта социального поведения младшего школьника и профес-

сиональной компетентности педагога начальной школы по его формированию у обучающихся [17; 18].

Исследование строится на теоретических методах исследования – терминологическом и сравнительном анализе научной литературы, обобщении и синтезе изученных материалов. Практическая часть работы основывалась на изучении и анализе методической литературы, проектировании способов педагогической деятельности по формированию опыта социального поведения учеников.

Результаты исследования и их обсуждение. На основании анализа понятий «социальный опыт» и «социальное поведение» в контексте нашего исследования опыт социального поведения рассматриваем с позиции целостного понимания социокультурного поведения человека. Поэтому для младшего школьного возраста определяем его как совокупность освоенных личностью способов взаимодействия в социальном пространстве с окружающими людьми, предметами материальной и духовной культуры, основанных на установленных обществом идеалах, нормах и правилах поведения, запечатлённых в эмоциональной сфере ребёнка ощущениях и переживаниях, принятых им личностных ценностных ориентациях, установках и убеждениях.

Рассмотренные выше положения о компонентах социального поведения [13–15] позволяют считать, что основу для получения младшими школьниками опыта социального поведения должно составлять формирование ценностно-нормативного, эмоционально-личностного и поведенческого компонентов. Их выделение также обосновано уровнями воспитательных результатов в начальном образовании, которые включают социально-значимые знания (система знаний о ценностях, традициях, нормах, правилах российского общества), чувства (проявление отношения, внутреннее принятие российских ценностей, традиций, норм), поступки (приобретение социокультурного опыта поведения, общения, соответствующего этим ценностям, традициям, нормам)¹.

Ценностно-нормативный компонент включает освоение детьми традиционных общественных ценностей (доброты, друж-

¹ Федеральная рабочая программа воспитания. – URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1002017> (дата обращения: 30.06.2023). – Текст: электронный.

бы, семьи, взаимопонимания и поддержки, ответственности, долга, честности и др.), принятых в обществе норм поведения, культурных норм взаимодействия с окружающим социальным и предметным миром (знания о способах социального взаимодействия, правилах общения со сверстниками и взрослыми, использования предметов общественного наследия), знания личностных качеств человека, необходимых для жизнедеятельности в социальном пространстве.

Эмоционально-личностный компонент предполагает развитие эмоциональной сферы (умение воспринимать и понимать эмоциональное настроение окружающих людей, проявлять сопереживание, умение адекватно ситуации выражать свои эмоции, эмоциональная отзывчивость, уважительное отношение к старшим и др.), личностных качеств детей, включающих гражданскую позицию, товарищество, ответственность, честность, готовность к взаимодействию, умение оценивать свои действия и поступки окружающих в ситуациях взаимодействия и др. Важные личностные качества связаны с самопознанием и самоопределением: осознание своего места в обществе; познание своих мотивов, мировоззренческих позиций; мотивы социально-значимой деятельности.

Поведенческий компонент представлен умениями соблюдать нормы взаимодействия в социальном пространстве с окружающими людьми, предметами материальной и духовной культуры. О сформированности этого компонента позволят сделать вывод следующие результаты: проявление младшими школьниками уважения к старшему поколению, ценностям семьи и общества; проявление сопереживания, равнодушного отношения к окружающему миру и событиям, которые в нем происходят; умение взаимодействовать со сверстниками на основе норм товарищества; умение выстраивать межличностные отношения с учётом норм нравственности, этики общения; бережное отношение к предметам социальной культуры; социальная активность.

Вышеизложенное позволяет рассматривать опыт социального поведения как сложное структурное образование, формирование которого требует определённых профессиональных компетенций и личностных качеств. Поэтому важным условием для формирования у младших школьников опыта социального поведения выделяем наличие у

педагога готовности к организации данного процесса. Отмечаем, что в научных трудах рассматривается феномен «готовность к деятельности». Он трактуется как установка, предопределяющая деятельность; как состояние, составляющее внутренний настрой личности на выполнение деятельности; как интегративное личностное образование, включающее совокупность компонентов, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой деятельности [19]. В нашем исследовании одним из видов готовности к деятельности является готовность педагогов к формированию у младших школьников опыта социального поведения. Она состоит из личностного и профессионального компонентов готовности к организации данного процесса.

Личностный уровень предполагает наличие у педагога знаний о социальных нормах и ценностях, социально позитивных образцах поведения, о личных качествах, необходимых человеку для жизнедеятельности в социальной среде (когнитивный компонент), наличие мировоззренческих установок и ценностных ориентаций, определяющих взаимодействие личности с социокультурным окружением на основе традиционных социальных ценностей и норм поведения (ценностный компонент), образцов социального поведения (поведенческий компонент).

Профессиональный уровень включает педагогические знания о современных подходах к организации образовательного процесса в условиях поликультурной социальной среды, способах достижения образовательных результатов, включающих ценностно-нормативный, эмоционально-личностный и поведенческий компоненты опыта социального поведения младших школьников (когнитивный компонент профессионального уровня). Значимой характеристикой педагога является личная убеждённость и направленность на включение ученика в социальное взаимодействие, понимание своей роли в получении детьми опыта социального действия (ценностно-смысловой компонент). Необходимы также умения использовать формы и методы работы с коллективом учеников в соответствии со спецификой компонентов социального поведения, проводить самоанализ педагогической деятельности с позиции запланированных результатов, реализуемых (транспируемых педагогом) и

реально достигнутых (деятельностный компонент).

В аспекте нашего исследования считаем необходимым обратить внимание на новый обязательный курс внеурочной деятельности «Разговоры о важном». Считаем, что тематическое содержание программы курса способствует социальному развитию младших школьников. Анализ рабочей программы показал, что оно основывается на традиционных российских ценностях (патриотизм; доброта и добрые дела; семья и ценности взаимопонимания, взаимоподдержки, взаимопомощи; ценность опыта предыдущих поколений и сохранение памяти предков; культура России; служение народу как значимое личностное качество и др.). В контексте ценностного содержания на занятиях рассматриваются вопросы милосердия, благотворительности, волонтерства, проявления патриотизма в разных сферах человеческой жизни, представляются социально значимые образцы поступков членов российского общества. Ученики знакомятся с достижениями культуры России в материальной, духовной сфере, в этике взаимоотношений людей, со значимыми для народов России личностями и т. п.¹

Однако отметим, что достижению результатов формирования опыта социального поведения будет способствовать умение педагога анализировать содержание занятий и выделять наличие путей для формирования всех трёх компонентов: ценностно-нормативного, эмоционально-личностного и поведенческого. Опыт взаимодействия с педагогами начальной школы г. Иркутска, обсуждение с ними содержания занятий курса дает основания утверждать, что учителя затрудняются с выделением компонентов социального поведения, проектированием способов достижения личностного и поведенческого компонентов. Они предлагают традиционные методы и формы работы, использование которых не позволяет обеспечить ценностно-смысловое развитие личности, ориентировать школьников на личный выбор способов действий.

В связи с этим в предложенных разработках занятий нами проанализировано содержание курса «Разговоры о важном», способы организации деятельности учеников, обеспечивающие достижение планируемых

¹ Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном». – URL: <https://razgovor.edsoo.ru> (дата обращения: 30.06.2023). – Текст: электронный.

результатов. Отмечаем, что занятия в целом имеют одинаковую структуру, используются традиционные методы (рассказ, беседа, диалог, просмотр и обсуждение видеоматериала, чтение и обсуждение пословиц, рассказов и т. д., рассматривание репродукций, иллюстраций, обсуждение ситуаций и т. п.). Представим на примере занятия «Мы разные, мы вместе»² возможность для формирования у младших школьников разных компонентов опыта социального поведения. Выбор этой темы связан с современной геополитической ситуацией: наличие межэтнических конфликтов между исконно братскими народами, внешних попыток разобщить народы Российской Федерации. В таких условиях возрастает роль освоения образцов межнационального общения на основе равноправия, сотрудничества, принятия социального окружения.

Анализ цели занятия показал направленность на формирование ценностного компонента (познакомить с многообразием и единством народов Российской Федерации) и эмоционально-личностного (формировать потребность знакомиться с особенностями разных регионов нашей страны через осознание увлекательности путешествия по России и знакомства со своей Родиной). Отмечаем отсутствие целей, обеспечивающих освоение нормативного и поведенческого компонентов.

Проиллюстрируем способы достижения целей и соответствие выделенных нами компонентов достигаемым на занятии планируемым результатам. Занятие предлагается провести в форме виртуального путешествия по России. В ходе экскурсии учеников знакомят с фактологическими знаниями о нашей Родине: размеры страны на карте мира; длительность перелёта с запада на восток и с севера на юг; количество населяющих Россию народов. Отнесём это к информационному компоненту, т. к. данные сведения не несут ценностной и нормативной направленности.

Далее организуется беседа на основе жизненного опыта учеников, в которой дети рассказывают о том, в какие регионы нашей страны они ездили, что больше всего запомнили, где хотели побывать и почему. Здесь представлен личностный компонент, возможность для эмоциональных проявлений. Однако к существенным рискам отнесём, что

² Разговоры о важном. – Текст: электронный // Мы разные, мы вместе. – URL: <https://razgovor.edsoo.ru/topic/24> (дата обращения: 30.06.2023).

беседа может иметь бытовой характер (ответы учеников типа, где я был и что видел). Поэтому необходимы личные мировоззренческие позиции и профессиональные умения педагога организовать формулирование выводов, умозаключений о ценности объектов культуры, традиций народов данного региона и т. п.

Значительную часть занятия составляет просмотр интерактивного ролика, это позволяет детям оказаться в разных регионах России. Ученики слушают и повторяют за диктором фразы, показывающие многообразие нашей страны. Например, Мурманская область – природа разная, а страна одна; Санкт-Петербург – ночи разные, а страна одна. После просмотра учитель задает вопрос: в чём проявляется многообразие нашей страны? Считаем, что здесь ученики также получают только информацию о многообразии России. Отсутствует личностный контекст вопросов, слабо активизируется эмоциональная сфера.

Два следующих задания близки по особенностям организации. Дети знакомятся с национальными блюдами и особенностями языка жителей разных регионов (учитель нажимает на иконки на карте, в первом задании высвечивается изображение блюда и информация о нём, во втором – разные названия одних и тех же предметов в регионах страны), что соответствует информационному компоненту.

Завершается занятие вопросом: Мы россияне очень разные, но при этом мы – одна страна. Что объединяет нашу страну? Предлагаются примерные варианты ответов детей: русский язык, любовь к Родине, общая история. Эти высказывания содержат ценностные позиции. Однако на основании проведённого анализа содержания занятия считаем, что школьникам будет достаточно сложно дать такие ответы.

При выполнении домашнего задания ученики могут познакомиться с интересной информацией о нашей стране на портале Русского географического общества, приготовить с родителями национальное блюдо. Эти задания позволяют ученику проявить готовность к изучению особенностей разных регионов нашей страны, однако получение опыта социального действия не предполагается, т. к. мотивом действий являются знакомство с новыми интересными сведениями, новым блюдом.

Исходя из анализа занятия, делаем вывод, что ученики в большей мере получают знания о многообразии и уникальности нашей страны. Внимание не обращено на общие национальные ценности, не созданы условия для самоопределения в ценностном содержании, получения опыта действий в условиях многонационального государства на основе традиционных для нашей страны норм поведения. Это требует коррекции подходов к обучению от объяснительно-иллюстративного к деятельностному.

Проведённый анализ обуславливает необходимость отбора методов и форм работы, использование которых составит условие для формирования всей совокупности компонентов опыта социального поведения. Предлагаем несколько путей проектирования работы, которые можно использовать на занятиях по разным темам, интерпретируя с учётом их содержания.

Работу с пословицами возможно включать для понимания школьниками общих ценностей в культурах разных народов, знакомства с поступками в жизненных ситуациях на основе общественно значимых ценностей, содержание которых основано на общей ценности (например, ценность труда, семьи, Родины). Предлагаем выбирать пословицы народов школьников, обучающихся в классе, проводить их изучение по группам. В каждую группу следует вводить ученика как представителя определенного народа, который выступает как носитель культуры, высказывая своё мнение на основе личного опыта общения с представителями этноса. Группам необходимо определить ценность, которой придерживается народ, обосновать жизненную мудрость пословицы и значимость содержащегося в ней народного опыта для поколений, привести примеры поступков; ученику – представителю народа – привести примеры жизненных ситуаций своей семьи [20].

Для освоения норм общения можно вводить в содержание занятий дилеммы. В ходе их анализа ученики смогут сделать выводы о принципах взаимодействия, важности сотрудничества и единения народов страны, милосердия, отношения к старшим, взаимоотношений в семье и др. Для формирования личной позиции следует дополнить занятия вопросами, размышление и ответы на которые позволят выработать личностное мировоззрение. Приведем примеры таких вопро-

сов: Как вы считаете? Важно ли это именно вам? Почему? Какой бы выбор сделал ты? Почему? Представь себя Что ты чувствуешь? Что бы ты хотел сказать? Оцени Какой вы дадите совет ...? и т. п.

Освоению способов поведения на основе социально позитивных образцов поведения способствует проигрывание ситуаций общения, их личностная оценка, ценностное обоснование, прогнозирование последствий выбранных действий. Также для этого можно предложить детям домашнее задание, при выполнении которого нужно провести социальное наблюдение и собрать копилку примеров действий. Например, представителей разных национальностей, основанных на ценности труда (или семьи).

Заключение. Таким образом, в статье мы рассмотрели понятие «опыт социального поведения» и охарактеризовали его компоненты, разработали компоненты готовности педагога к организации процесса его формирования у младших школьников. Изучение и анализ содержания занятий курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» показали, что оно имеет возмож-

ности для данной деятельности педагога. Однако требуется корректировка предлагаемых проектов занятий с учётом отражения всех компонентов опыта социального поведения – ценностно-нормативного, эмоционально-личностного и поведенческого. По результатам исследования проблемы выявлена необходимость совершенствования профессиональной компетенции педагогов начальной школы. Решение данного вопроса позволит учителям проводить целенаправленный анализ предлагаемого методического материала и проектировать эффективные пути для достижения планируемых результатов в соответствии с требованиями нормативных документов начального образования.

Перспективу исследования составляет планомерная работа по повышению уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов начальной школы по формированию у младших школьников опыта социального поведения в многонациональной этнокультурной стране посредством проведения мастер-классов, семинаров, практических конференций.

Список литературы

1. Tallat R. Development of Social Skills among Children at Elementary Level // Bulletin of Education and Research. 2010. Vol. 32, no. 1. P. 69–78.
2. Zientek L. R. Preparing high-quality teachers: views from the classroom // American Educational Research Journal. 2007. Vol. 44, no. 4. P. 959–1001. DOI: 10.3102/0002831207308223.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.
4. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике: монография. М.: Дом педагогики, 2008. 578 с.
5. Мудрик А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2008. № 3. С. 7–24.
6. Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. М.: Артём; Согласие, 2014. 556 с.
7. Кравцов В. И., Григорьева О. Н. Социальный опыт личности как философско-педагогический феномен // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 5. С. 57–61.
8. Лаврентьева З. И., Леонова Е. Е. Закрепление социального опыта, полученного в замещающей среде, как условие педагогического содействия подросткам в ситуации возврата // Вестник педагогических инноваций. 2018. № 3. С. 58–65.
9. Тысько Л. А. Использование социального опыта учащихся в процессе обучения праву // Марийский юридический вестник. 2015. № 2. С. 80–84.
10. Спирина Т. П. Социальное поведение личности как философская проблема: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Волгоград, 2001. 25 с.
11. Rhodewalt F. Personality and Social Behavior. New York; London: Psychology Press, 2008. 306 p.
12. Hogg M. A., Reid S. A. Social Identity, Self-Categorization, and the Communication of Group Norms // Communication Theory. 2006. Vol. 16, no. 1. P. 7–30. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2006.00003.x.
13. Ибрагимова З. Н. Формирование социального опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы: монография. Грозный: Чеченский гос. пед. ун-т; Махачкала: АЛЕФ, 2021. 128 с.
14. Matson J. L. Social Behavior and Skills in Children. New York: Springer Science & Business Media, 2009. 334 p. DOI: 10.1007/978-1-4419-0234-4.
15. Социальное поведение личности: оценки и стратегии: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 276 с.

16. Верещагин С. Н. Моделирование как средство формирования социального опыта ребенка // Социальная педагогика. 2009. № 4. С. 28–33.
17. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Академия, Смысл, 2007. 528 с.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
19. Калинина Л. В. Проблема формирования готовности младших школьников к ценностно-ориентированной деятельности в природе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 2. С. 106–111.
20. Калинина Л. В. Диалог культур как средство воспитания этнической толерантности младших школьников // Современный учитель – взгляд в будущее: материалы междунар. науч.-образов. форума. Ч. 1. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2022. С. 165–168.

Информация об авторе

Калинина Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук; Иркутский государственный университет (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1); kalinina_larisa@inbox.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6032-4232>.

Для цитирования

Калинина Л. В. Условия формирования у младших школьников опыта социального поведения на занятиях курса «Разговоры о важном» // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 66–75. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-66-75.

Статья поступила в редакцию 12.07.2023; одобрена после рецензирования 17.07.2023; принята к публикации 20.08.2023.

References

1. Tallat, R. Development of Social Skills among Children at Elementary Level. Bulletin of Education and Research, no. 1, pp. 69–78, 2010. (In Eng.)
2. Zientek, L. R. Preparing high-quality teachers: views from the classroom. American Educational Research Journal, no. 4. pp. 959–1001, 2007. DOI: 10.3102/0002831207308223. (In Eng.)
3. Lerner, I. Ya. Didactic foundations of teaching methods. M: Pedagogika, 1981. (In Rus.)
4. Axiology of education. Basic research in pedagogy. M: Dom pedagogiki, 2008. (In Rus.)
5. Mudrik, A. V. Education as an integral part of the socialization process. Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University, ser. IV: Pedagogy. Psychology, no. 3, pp. 7–24, 2008. (In Rus.)
6. Flier, A. Ya. Selected works on cultural theory. M: Artyom; Soglasie, 2014. (In Rus.)
7. Kravtsov, V. I., Grigorieva, O. N. Social experience of the individual as a philosophical and pedagogical phenomenon. Bulletin of the Orenburg State University, no. 5, pp. 57–61, 2013. (In Rus.)
8. Lavrentieva, Z. I., Leonova, E. E. Consolidation of social experience gained in a substitute environment as a condition for pedagogical assistance to adolescents in a return situation. Bulletin of Pedagogical Innovations, no. 3, pp. 58–65, 2018. (In Rus.)
9. Tysko, L. A. Using the social experience of students in the process of teaching law. Mariysky legal bulletin, no. 2, pp. 80–84, 2015. (In Rus.)
10. Spirina, T. P. Social behavior of the individual as a philosophical problem. Cand. sci. diss. abstr. Volgograd, 2001. (In Rus.)
11. Rhodewalt, F. Personality and Social Behavior. New York, London: Psychology Press, 2008. (In Eng.)
12. Hogg, M. A., Reid, S. A. Social Identity, Self-Categorization, and the Communication of Group Norms. Communication Theory, no. 1, pp. 7–30, 2006. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2006.00003.x. (In Eng.)
13. Ibragimova, Z. N. Formation of social experience of junior school students in the context of interaction between family and school. Grozny: Chechen State. Ped. University; Makhachkala: ALEF, 2021. (In Rus.)
14. Matson, J. L. Social Behavior and Skills in Children. New York: Springer Science & Business Media, 2009. DOI: 10.1007/978-1-4419-0234-4. (In Engl.)
15. Social conduct of the individual: assessments and strategies. Ulyanovsk: Zebra, 2016. (In Rus.)
16. Vereschagin, S. N. Modeling as a means of shaping the child's social experience. Social pedagogy, no. 4, pp. 28–33, 2009. (In Rus.)
17. Asmolov, A. G. Psychology of Personality: cultural and historical understanding of human development. M: Academy, Meaning, 2007. (In Rus.)
18. Leontyev, A. N. Activity, consciousness, personality. M: Meaning, Academy, 2004. (In Rus.)
19. Kalinina, L. V. The problem of formation of readiness of younger schoolchildren to value-oriented activities in nature. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, no. 2, pp. 106–111, 2019. (In Rus.)

20. Kalinina, L. V. Dialogue of cultures as a means of education of ethnic tolerance of younger school-children. Modern teacher – a look into the future, Proceedings of the International Scientific and Educational forum. Part 1. Yekaterinburg: 17–18 November 2022: 165–168. (In Rus.)

Information about the author

Kalinina Larisa V., Candidate of Pedagogy; Irkutsk State University (1, st. Karl Marx, Irkutsk, 664003, Russia); kalinina_larisa@inbox.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6032-4232>.

For citation

Kalinina L. V. Conditions of Forming the Experience of Social Behavior Among Junior School Students in Class of the Course «Talking about Important» // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 66–75. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-66-75.

***Received: July 12 2022; approved after reviewing August 17 2023;
accepted for publication August 20 2023.***

Научная статья

УДК 373.3

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-76-87

Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников на уроках окружающего мира посредством цифровых лабораторий

Любовь Викторовна Копылова¹, Ситора Михайловна Патлатая²

^{1,2}*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹*kopylova.70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4131-2380>,*

²*sita.nazarova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0950-3950>*

Сегодня одним из условий формирования всесторонне развитой личности становится достижение метапредметных образовательных результатов, предполагающих овладение обучающимися универсальными учебными действиями (далее – УУД): познавательными, регулятивными, коммуникативными. Необходимость формирования логических УУД как одной из групп познавательных УУД обозначена в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. В статье представлены результаты исследования, целью которого стало теоретико-практическое обоснование возможностей формирования логических УУД младших школьников на уроках окружающего мира посредством цифровых лабораторий. Методологическую основу исследования составили: системно-деятельностный подход в обучении; концепция развития УУД в начальной школе; теоретические и практические основы цифровизации образования. Для достижения поставленной цели применены теоретические (анализ, синтез, обобщение литературных источников по проблеме исследования), эмпирические (наблюдение, исследование, педагогический эксперимент, измерение, сравнение, описание) и математические (качественный и количественный анализ результатов) методы исследования. Авторами представлена диагностическая база исследования, позволившая определить уровень сформированности логических УУД обучающихся. Результаты диагностики выявили необходимость дальнейшего формирования логических УУД младших школьников. Приведены примеры уроков окружающего мира, направленные на формирование логических УУД младших школьников посредством цифровых лабораторий. Представлены результаты повторной диагностики уровня сформированности логических УУД младших школьников по методикам констатирующего этапа. Сравнительные результаты показали положительную динамику в формировании логических УУД обучающихся, что свидетельствует об обоснованности использования на уроках окружающего мира цифровых лабораторий как средства формирования логических УУД младших школьников. Перспективность исследования состоит во включении в образовательный процесс других видов цифровых технологий, а также в разработке банка поурочных рекомендаций, практических и лабораторных работ в соответствии с программой начального общего образования.

Ключевые слова: метапредметные результаты обучения, логические универсальные учебные действия, начальное общее образование, младшие школьники, окружающий мир, цифровые технологии, цифровые лаборатории

Original article

Formation of Logical Universal Learning Activities of Young Schoolchildren at Environmental Science Lessons Through Digital Laboratories

Lyubov V. Kopylova¹, Sitora M. Patlataya²

^{1,2}*Transbaikal State University, Chita, Russia*

¹*kopylova.70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4131-2380>,*

²*sita.nazarova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0950-3950>*

Today, one of the conditions for the formation of a comprehensively developed personality is the achievement of metasubject educational results, involving the mastery of universal educational actions by students: cognitive, regulatory, communicative. The need for the formation of logical universal learning activities (LULA), as one of the groups of cognitive universal learning activities, is indicated in the Federal State Educational Standard of Primary General Education. The article presents the results of a study aimed at theoretical and practical substantiation of the possibilities of forming logical universal learning activities of younger school-

children in the lessons of the surrounding world through digital laboratories. The methodological basis of the study consisted of: a system-activity approach in teaching; the concept of the universal learning activities development in primary school; theoretical and practical foundations of digitalization of education. To achieve this goal, theoretical (analysis, synthesis, generalization of literary sources on the research problem), empirical (observation, research, pedagogical experiment, measurement, comparison, description) and mathematical (qualitative and quantitative analysis of results) research methods are applied. The authors present the diagnostic base of the study, which allowed determining the level of formation of students' logical universal learning activities. The diagnostic results revealed the need for further formation of logical universal learning activities of younger schoolchildren. Examples of lessons of the surrounding world aimed at the formation of logical minds of younger schoolchildren through digital laboratories are given. The results of repeated diagnostics of the level of logical universal learning activities formation of younger schoolchildren according to the methods of the ascertaining stage are presented. Comparative results showed positive dynamics in the formation of logical universal learning activities of students, which indicates the validity of using digital laboratories in the lessons of the surrounding world as a means of forming logical universal learning activities of younger schoolchildren. The perspective of the research consists in the inclusion of other types of digital technologies in the educational process, as well as in the development of a bank of after-school recommendations, practical and laboratory work in accordance with the program of primary general education.

Keywords: metasubject learning outcomes, logical universal learning actions, primary general education, junior schoolchildren, environmental science, digital technologies, digital laboratories

Введение. Сегодня образование ориентировано на подготовку думающего человека, активного, способного адаптироваться в стремительно меняющемся мире, находить креативные подходы к решению широкого спектра проблем, способного к сотрудничеству. Именно поэтому, начиная ещё с уровня начального общего образования, одной из главных задач становится достижение метапредметных результатов. Метапредметность обеспечивает формирование у обучающихся целостного восприятия мира, способность применять полученные знания, умения и навыки не только в рамках образовательного процесса, но и в реальных жизненных ситуациях [1, с. 59].

ФГОС НОО устанавливает требования к метапредметным образовательным результатам освоения обучающимися образовательной программы начального общего образования. Выполнение данных требований возможно благодаря формированию у младших школьников всех групп универсальных учебных действий, к которым относят:

- познавательные УУД (базовые логические и исследовательские действия, работа с информацией);
- коммуникативные УУД (общение и совместная деятельность);
- регулятивные УУД (самоорганизация и самоконтроль)¹.

Исходя из анализа исследований последних лет, анализа реального педагогического опыта следует, что на сегодняшний

день актуальной остаётся проблема формирования у младших школьников одной из групп познавательных УУД – логических. Это связано, в первую очередь, с новыми социальными запросами общества, направленными на ожидание конкурентоспособной личности, способной мыслить нестандартно. К логическим УУД относят умения устанавливать причинно-следственные связи; раскрывать объективные закономерности и противоречия; выявлять недостаток информации для решения поставленной задачи; способность выполнять основные логические операции: сравнение, анализ, синтез, классификация и обобщение [2, с. 184].

В формирование логических УУД младших школьников вносит свой вклад каждый учебный предмет начальной школы, в том числе и предмет «Окружающий мир». Данный предмет носит интегративный характер, который предполагает установление всевозможных типов и видов межпредметных связей, что позволяет детям научиться видеть целостную картину мира в его важнейших взаимосвязях². Правильно спланированные уроки окружающего мира способствуют формированию у обучающихся умения мыслить логически, способности оперировать понятиями, позволяют устанавливать причинно-следственные связи, раскрывать отношения между понятиями и явлениями [3, с. 114].

Одним из средств формирования логических УУД обучающихся на уроках окружающего мира могут быть цифровые техноло-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193> (дата обращения: 10.06.2023). – Текст: электронный.

² Семенова Н. А. Теоретические основы и методика преподавания интегративного курса «Окружающий мир»: учеб.-метод. пособие. – Томск: Томский гос. пед. ун-т, 2013. – 72 с.

гии. Их актуальность обусловлена тем, что современный человек, так или иначе, принадлежит миру цифровой культуры. Использование разных видов цифровых технологий позволяет формировать основы цифровой грамотности, которые в настоящее время занимают приоритетное место среди базовых навыков. К цифровым технологиям относят все виды технологий, связанные с использованием компьютеров или портативных электронных устройств, обеспечивающих наглядность и простоту освоения учебного материала; а также все системы и ресурсы, предназначенные для создания, хранения и обработки информации в различных формах [4].

Необходимость цифровизации образования отмечена в федеральном проекте «Цифровая образовательная среда», реализуемого в рамках национального проекта «Образование». Одной из задач, обозначенных в данном документе, является внедрение в образовательные программы современных цифровых технологий¹.

Основными задачами цифровизации образования становятся следующие:

- решение образовательных проблем, создание новой школы: развивающейся и технологичной;
- расширение выбора форм обучения (возможности дистанционного обучения: сетевое обучение; обучение на базе интерактивных заданий, видеоконференций; смешанное обучение);
- новые средства и способы работы с информацией [11; 12].

Из достаточного разнообразия видов цифровых технологий, используемых в образовательном процессе, свой выбор остановили на цифровых лабораториях. Цифровая лаборатория – это современное учебное оборудование для проведения демонстраций, исследований, опытов и лабораторных работ². В комплектацию лаборатории входят: набор проводных и беспроводных цифровых датчиков для измерения различных физических величин; интерфейсы для подключения датчиков к компьютеру и программное обеспечение, с помощью которого происходит

сбор, анализ и демонстрация исследуемых процессов [13; 14].

Недостаточная изученность некоторых аспектов позволили сформулировать проблему исследования, заключающуюся в выявлении возможностей формирования логических УУД младших школьников на уроках окружающего мира посредством цифровых лабораторий.

Цель исследования – теоретически и практически обосновать возможности формирования логических УУД младших школьников на уроках окружающего мира посредством цифровых лабораторий.

Основными задачами исследования стали:

- изучить возможности формирования логических УУД младших школьников на уроках окружающего мира посредством цифровых лабораторий;
- организовать исследовательскую работу по формированию логических УУД младших школьников на уроках окружающего мира посредством цифровых лабораторий;
- проанализировать и оценить результаты диагностического исследования, полученных на констатирующем и контрольном этапах.

Нами была выдвинута гипотеза исследования: формирование логических УУД младших школьников на уроках окружающего мира может быть успешным, если использовать следующие возможности цифровых лабораторий:

- разработать и реализовать на практике уроки окружающего мира, направленные на формирование логических УУД младших школьников посредством цифровых лабораторий Releon Kids и Labdisc Гломир;
- используя результаты измерений, полученные с помощью датчиков цифровых лабораторий Releon Kids и Labdisc Гломир при проведении практических работ на уроках окружающего мира, формировать у младших школьников умение работать с полученной информацией и последующей ее интерпретацией; умение выдвигать предположения о возможных результатах исследования; умение анализировать с определением существенных признаков; умение раскрывать логические связи и отношения между изучаемыми предметами и явлениями; умение строить умозаключения, обобщать и делать выводы.

Научная новизна исследования состоит в обосновании возможностей формирова-

¹ Национальный проект «Образование». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 11.06.2023). – Текст: электронный.

² Цифровые лаборатории в курсе «Окружающий мир» в начальной школе: учеб.-метод. пособие / сост. Л. В. Михеева, С. В. Мосол. – Тюмень: Колледж цифровых и педагогических технологий, 2018. – 49 с.

ния логических УУД младших школьников на уроках окружающего мира посредством цифровых лабораторий, а также разработке и апробации на практике уроков окружающего мира, направленных на формирование логических УУД младших школьников посредством цифровых лабораторий.

Выявленный потенциал цифровых лабораторий в формировании логических УУД младших школьников на уроках окружающего мира может представлять интерес для учителей начальных классов, методистов.

Методология и методы исследования. О благоприятности младшего школьного возраста для формирования базовых логических действий в своих работах писали многие отечественные и зарубежные ученые, педагоги и психологи (П. П. Блонский, Дж. Брунер, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин). Так, П. Я. Гальпериным была предложена теория поэтапного формирования умственного действия, которая подходит и для младших школьников [9]. Л. С. Выготский отмечал интеллектуализацию всех познавательных процессов в данный возрастной период, в том числе и интенсивное развитие логического мышления [10].

Согласно различным периодизациям психического развития младший школьный возраст сенситивен к формированию основных логических операций мышления, а значит и к формированию логических УУД. Ж. Пиаже в своей теории когнитивного развития называет возрастной период от 7 до 11 лет стадией конкретных операций. Он отмечает, что младший школьник начинает мыслить логически, выполняет конкретные мыслительные операции, дающие возможность строить простые умозаключения, классифицировать объекты по разным признакам, а также устанавливать причинно-следственные связи. Д. Б. Эльконин выделяет ряд особенностей и новообразований в интеллектуальной сфере младшего школьника. Среди них выделяется способность к определению существенных и несущественных признаков изучаемых объектов, группировка предметов по заданным признакам, оперирование рядом понятий, самостоятельные обобщения и выводы¹.

¹ Николаева Э. Ф., Чекина Л. Ф., Денисова Е. А. Возрастная психология: электронное учеб. пособие. – Тольятти: Тольяттинский гос. ун-т, 2017. – 134 с.

В современный период особое внимание формированию логических УУД уделяют такие учёные, как А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина, Д. Б. Эльконин и др.

В исследовании мы опираемся на концепцию развития УУД в начальной школе А. Г. Асмолова. Согласно его определению, логические УУД представляют собой комплекс основных логических операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию данных, полученных обучающимися. Основная их функция состоит в обеспечении инструментальной основы мышления и решения проблем².

Иностранные исследователи также обращаются к вопросу формирования у младших школьников возможности оперирования основными логическими действиями. Например, Р. Х. Эннис в своей работе выделяет факторы и условия, которые могут повлиять на развитие логических действий на начальной ступени образования. О. Молдован в статье «Фактор решения задач в развитии логического мышления в начальной школе» раскрывает сущность некоторых средств и приемов овладения детьми логическими операциями [11–14].

Отметим, что в диссертационных исследованиях последних лет также уделяется внимание формированию познавательных УУД младших школьников, в том числе и логических (Н. В. Астрецова, Р. Л. Баюн, Ю. В. Зеленкова, И. В. Петрова, П. А. Расулова, О. В. Степанова, Н. В. Шигапова и др.). Что указывает на актуальность данной проблемы и сегодня.

В качестве теоретико-методологической основы исследования также выступили основы цифровизации образования (С. М. Авдеева, С. Д. Каракозов, Т. А. Мерцалова, Е. В. Микушова, Н. И. Рыжова, М. С. Смирнова, С. В. Титова, А. Ю. Уваров и др.).

В ходе исследования были использованы следующие методы:

– теоретические: анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической, методической и научной литературы по проблеме исследования;

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

– эмпирические: наблюдение, исследование, педагогический эксперимент, измерение, сравнение, описание;

– математические: качественная и количественная обработка результатов диагностики.

Результаты исследования и их обсуждение. Работа по формированию логических УУД младших школьников на уроках окружающего мира была организована посредством цифровых лабораторий Releon Kids и Labdisc Гломир. Следует отметить, что данные лаборатории очень компактны, просты в использовании, что позволяет быстро подготовить их для проведения работ, как в классе, так и на улице; правила эксплуатации легко осваиваются обучающимися.

Для доказательства гипотезы нами было проведено практическое исследование на базе МБОУ «СОШ № 22» г. Читы. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 «Б» класса в количестве 24 человек.

На констатирующем этапе исследования с целью выявления уровня сформированности логических УУД обучающихся исследуемого класса нами были определены следующие диагностические методики:

1. Методика «Словесные субтесты», авторы Л. Ф. Чупров, Л. Ф. Переслени, Е. М. Мастокова [15, с. 72].

Цель: определение уровня развития мышления детей младшего школьного возраста, сформированности важнейших логических операций (классификация, абстрагирование, обобщение, установление простейших аналогий).

2. Методика «Сравнение понятий», авторы Л. С. Выготский, Л. С. Сахаров [16, с. 223].

Цель: определение уровня сформированности у младших школьников логических операций сравнения, анализа и синтеза.

3. Методика «Последовательность событий», автор Н. А. Бернштейн [17, с. 31].

Цель: диагностика развития логического мышления младших школьников, их умения обобщать, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи.

Результаты исследования общего уровня сформированности логических УУД обучающихся по трем методикам показали, что только у 4 выявлен высокий уровень, что составляет 17 %. Обучающиеся данной группы устанавливают причинно-следственные связи; находят закономерности и явные противоречия в изучаемых явлениях, предъявлен-

ных фактах; выполняют базовые логические операции: сравнение, анализ, синтез, классификация и обобщение.

Средний уровень сформированности логических УУД выявлен у 16 обучающихся, что составляет 67 %. Младшие школьники делают логичные выводы, видят причину и следствие; способны выполнить основные логические операции, при этом испытывая небольшие сложности; в отдельных случаях ученикам может понадобиться помощь учителя или одноклассника, наглядный пример, алгоритм.

Низкий уровень диагностирован у 4 обучающихся, что составляет 16 %. Эти ученики не всегда активно включаются в деятельность, при выполнении простейших логических операций сталкиваются с трудностями; им нужно больше времени, чтобы сформулировать мысль, сделать выводы; не всегда обучающиеся данной группы отличают существенные признаки предметов и явлений от несущественных; нуждаются в поддержке со стороны учителя, наводящих вопросах.

Графически результаты диагностики общего уровня сформированности логических УУД обучающихся 3 «Б» класса представлены на рис. 1.

Таким образом, результаты исследования показали, что в основном у обучающихся исследуемого класса логические УУД сформированы на среднем уровне (67 %). Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации дальнейшей работы по формированию логических УУД младших школьников. Средствами формирования данной группы УУД будут являться цифровые лаборатории.

Анализ учебника «Окружающий мир» (3 класс (ч. 1), автор А. А. Плешаков, УМК «Школа России») выявил темы уроков, на которых возможно использование цифровых лабораторий с целью формирования логических УУД младших школьников¹ (см. табл. 1).

Нами были разработаны и апробированы на практике уроки окружающего мира, направленные на формирование логических УУД младших школьников посредством цифровых лабораторий Releon Kids и Labdisc Гломир. Приведем примеры некоторых уроков.

¹ Плешаков А. А. Окружающий мир. 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / А. А. Плешаков. – 10-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2019. – Ч. 1. – 159 с.



Рис. 1. Результаты общего уровня сформированности логических УУД младших школьников на констатирующем этапе исследования (по трем методикам)

Fig. 1. Results of the general level of LULA formation of younger schoolchildren at the ascertaining stage of the study (according to three methods)

Таблица 1

Темы уроков окружающего мира с возможностью использования на них цифровых лабораторий Releon Kids и Labdisc Гломир

Тема урока	Задание	Датчик
Вода	Что происходит с температурой воды при нагревании и охлаждении?	Датчик температуры
Превращения и круговорот воды	Какая температура льда? При какой температуре вода превращается в пар?	Датчик температуры
Органы чувств	Как освещение влияет на зрение человека? Как влияет громкий звук на организм человека?	Датчик освещённости Датчик уровня шума
Надежная защита организма	Как влияет температура окружающей среды (помещения) на температуру тела человека?	Датчик температуры окружающей среды
Дыхание и кровообращение	Какой пульс у человека в норме и при нагрузке? Какова причина изменения пульса?	Датчик пульса (ЧСС)

Например, при изучении темы «Органы чувств» нами была проведена практическая работа с использованием цифровой лаборатории Releon Kids. Для проведения измерений использовали «Датчик освещённости». Перед началом работы детям было объяснено, что такое освещённость, что она, как и другие, уже знакомые им величины, имеет свою единицу измерения – люкс и обозначается буквами ЛК. Затем был поставлен проблемный вопрос: Как освещение влияет на зрение человека?

Для начала работы присоединили датчик освещённости к компьютеру, запустили программу KidsLab и выбрали на стартовом экране раздел «Освещённость». Совместно с детьми измерили уровень освещённости в классной комнате при включенном свете. Результат измерения освещённости отражался на левой половине экрана компьютера, на правой половине – изображение, соответствующее этому показателю освещённости (рис. 2).

Данные, отражённые на левой половине экрана компьютера, дети переносили в сравнительную таблицу (см. табл. 2).

Далее дети измерили уровень освещённости в кабинете с задёрнутыми шторами и выключенным светом. Уровень освещения понизился до 90 люксов, данное значение внесли в таблицу. Затем обучающиеся выполнили ещё одно измерение освещённости класса – с раздвинутыми шторами, но без включенного света. Полученный результат (205 лк) не соответствовал нормам освещённости. Результаты измерений были занесены в табл. 2. Обучающиеся, работая с таблицей, самостоятельно сравнивают и анализируют полученные результаты, делают соответствующие выводы: «при выключенном свете и задёрнутых шторах уровень освещённости не соответствует норме; и при открытых шторах, выключенном свете тоже; только если в классе открыты шторы и включен свет, уровень освещённости классного кабинета соответствует норме».

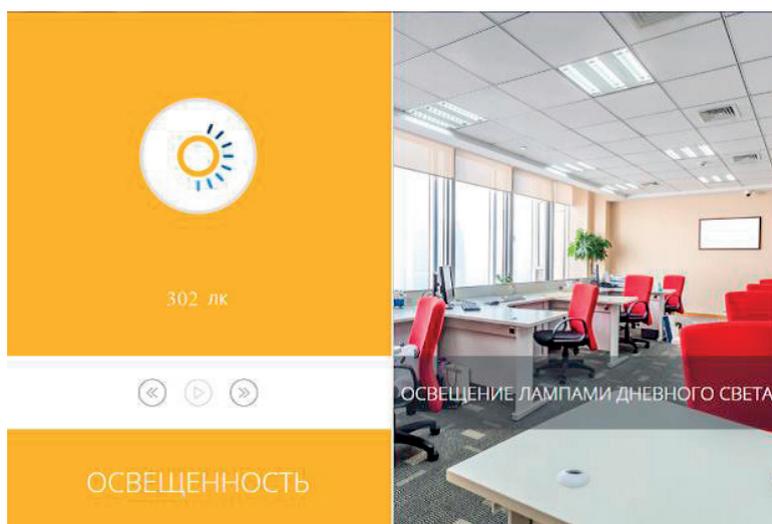


Рис. 2. Результат измерения освещенности и соответствующее ему изображение (с использованием цифровой лаборатории Releon Kids)

Fig. 2. Result of the illumination measurement and the corresponding image (using the Releon Kids digital laboratory)

Таблица 2

Измерение освещенности в классном кабинете

№	Условия измерения	Освещенность (лк)
1	При включенном свете	
2	Закрыты шторы и выключен свет	
3	Открытые шторы, без включенного света	

Предварительно детям было дано домашнее задание: найти в сети Интернет информацию о нормах освещения в классных помещениях. Выяснилось, что уровень освещения в классе должен быть от 300 до 500 люксов. Результаты измерения с включенным светом показали, что нормы в классе соблюдены (302 лк). Согласно полученным данным дети делают выводы: «свет должен соответствовать нормам», «правильная освещённость помогает нам хорошо разглядеть слова, картинки в учебниках, читать записи на доске», «если освещение будет ниже нормы, то у нас ухудшится зрение».

Важным моментом в организации практической работы стало то, что дети могли высказать свои предположения о влиянии уровня освещённости на зрение человека, тем самым отвечая на поставленный в начале работы проблемный вопрос. Благодаря выполнению логических действий сравнения, анализа, выдвижению предположений, нахождению причинно-следственных связей, обучающиеся пришли к выводу о том, что правильная освещённость помещений – важное условие в жизни человека, необходимое для сохранения здоровья, зрения и высокой производительности труда.

На уроке по теме «Дыхание и кровообращение» нами была проведена практическая

работа с использованием цифровой лаборатории Labdisc Гломир. Для проведения измерений использовали «Датчик частоты сердечных сокращений» (далее ЧСС).

Целью практической работы являлось измерение ЧСС в разных состояниях. Обучающиеся, с помощью датчика ЧСС, должны были определить какой у человека пульс в норме, и как он изменяется при физической нагрузке.

В начале работы мы присоединили Labdisc Гломир к компьютеру, запустили программное обеспечение GlobiWorld, в парке «Окружающая среда» нажали кнопку «лаборатория» и выбрали на экране компьютера датчик ЧСС (рис. 3).

Затем присоединили шнур с клипсой к разъёму, под соответствующим датчику значком. Далее закрепляли по очереди у учеников на мочке уха клипсу для измерения ЧСС, замеряли пульс в состоянии покоя и после небольшой физической нагрузки (10 приседаний), при этом датчик издавал сигналы, соответствующие ЧСС. Полученные результаты занесли в табл. 3, в которой также были отражены нормы ЧСС для детей 9–10-летнего возраста.

На экране компьютера после соответствующих измерений отображался график ЧСС в состоянии покоя (рис. 4) и при физической нагрузке (рис. 5).

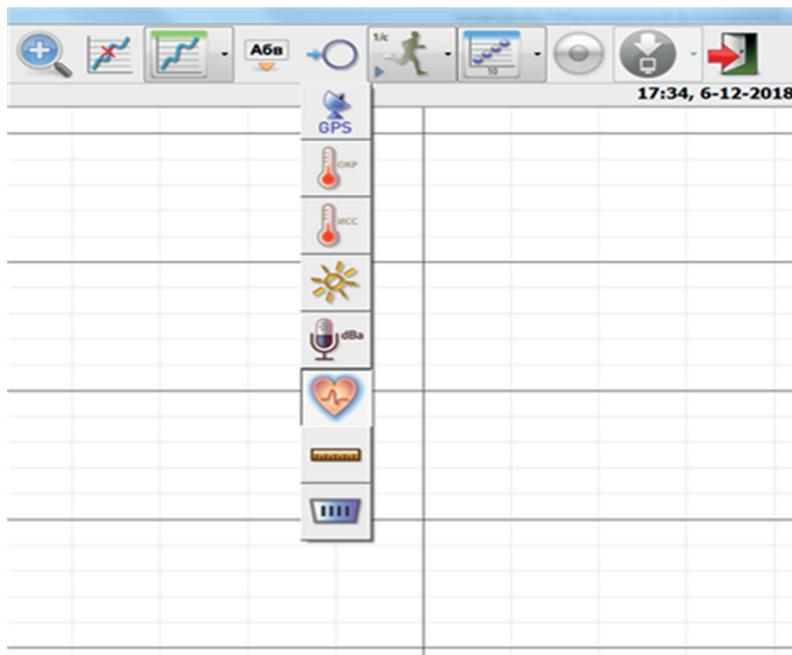


Рис. 3. Датчик частоты сердечных сокращений на экране компьютера (с использованием цифровой лаборатории Labdisc Гломир)
Fig. 3. Heart rate sensor on the computer screen (using the Labdisc Glomir digital laboratory)

Таблица 3

Данные измерения частоты сердечных сокращений

№	Имя Ф. обучающегося	Норма ЧСС у детей 9–10 лет	ЧСС в состоянии покоя	ЧСС после физической нагрузки
1		80–85 (в мин)		
2				
3				

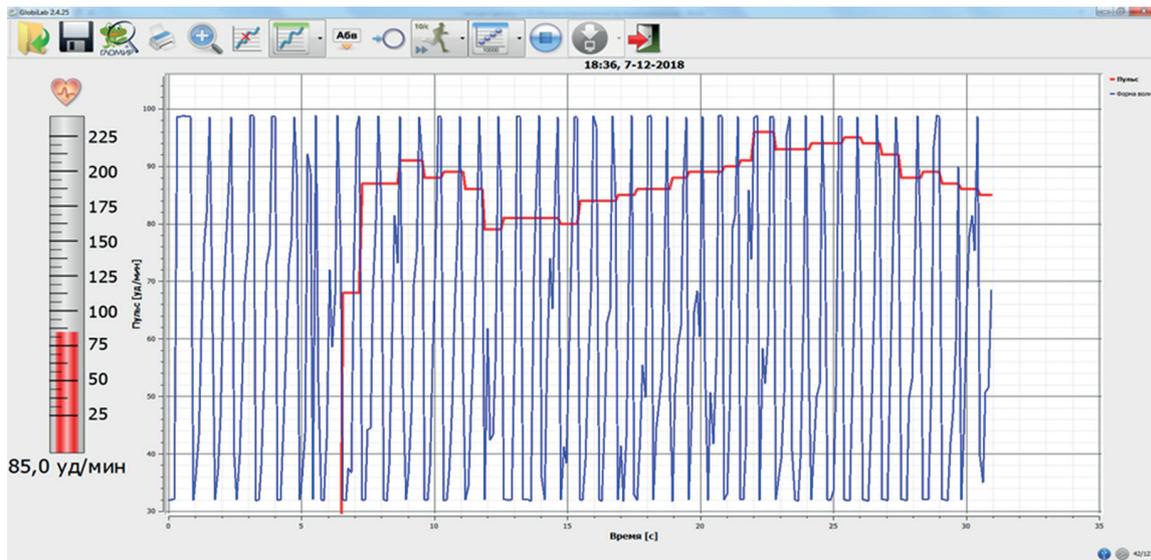


Рис. 4. График частоты сердечных сокращений в состоянии покоя
Fig. 4. Resting heart rate graph

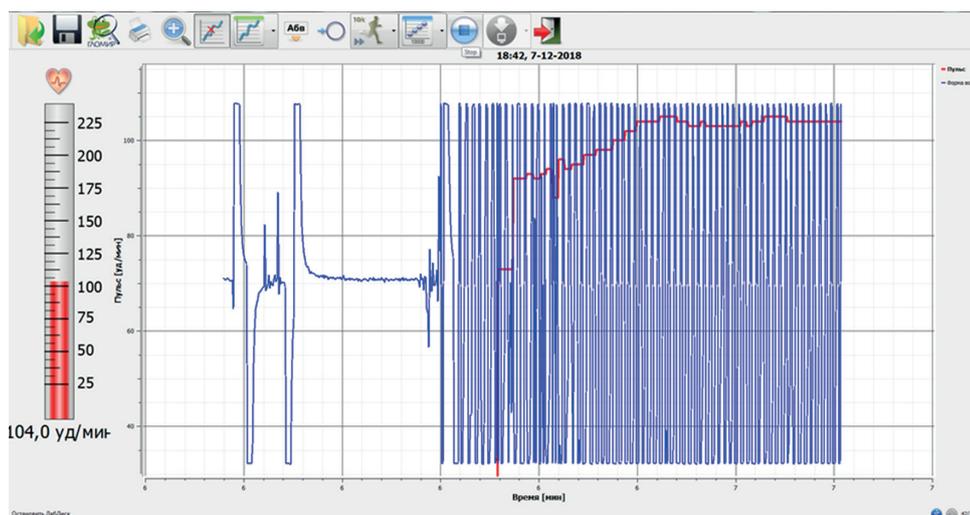


Рис. 5. График частоты сердечных сокращений после физической нагрузки
Fig. 5. Heart rate graph after exercise

Во время выполнения практической работы детям были предложены вопросы для рассуждения:

1. Изменятся ли результаты измерений после того, как вы выполнили приседания? Почему?
2. Подтвердились ли ваши предположения? Что заметили? Чем можете объяснить различия в значениях?
3. Проведя сравнение результатов исследования, отражённых в таблице, какие выводы вы можете сделать?

Дети, исходя из материалов учебника и дополнительных источников информации, а также на основании наблюдений и полученных ими экспериментальных данных, приходят к следующим выводам: «когда мы спокойны, наше сердце бьётся равномерно»; «после физических упражнений сердце человека бьётся быстрее, значит ЧСС увеличивается»; «во время приседаний мы начинали часто делать вдохи, нам нужно было больше воздуха, поэтому наше сердце билось быстрее».

Опираясь на полученные результаты, обучающиеся сделали обобщающий вывод о работе сердца человека, например, ЧСС при физической нагрузке увеличивается, при переходе в спокойное состояние – уменьшается, и приходит в норму.

После завершения формирующего этапа исследования, нами была проведена повторная диагностика уровня сформированности логических УУД обучающихся с использованием методик констатирующего этапа.

Проанализировав полученные данные, пришли к выводу, что у 6 обучающихся

(25 %) выявлен высокий уровень сформированности логических УУД. Средний уровень диагностирован у 16 учеников, что составляет 67 %, низкий – у 2 обучающихся, что составляет 8 %.

Сравнительные результаты диагностики общего уровня сформированности логических УУД младших школьников на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены на рис. 6.

Анализ сравнительных результатов выявил положительную динамику в формировании логических УУД младших школьников. Показатель высокого уровня сформированности логических УУД повысился на 8 %, показатель среднего уровня остался в том же диапазоне – 37 %, показатель низкого уровня понизился соответственно на 8 %. Из этого следует, что у обучающихся 3 «Б» класса после реализации формирующего этапа исследования стал преобладать средний (67 %) и высокий (25 %) уровень сформированности логических УУД.

Таким образом, результаты исследования показали, что применение на уроках окружающего мира цифровых лабораторий Releon Kids и Labdisc Гломир способствует успешному формированию логических УУД младших школьников. В ходе выполнения на уроках окружающего мира практических работ, используя полученную с помощью датчика информацию, у обучающихся формируются следующие логические умения: умение интерпретировать полученную информацию; умение выдвигать предположения о возможных результатах исследо-

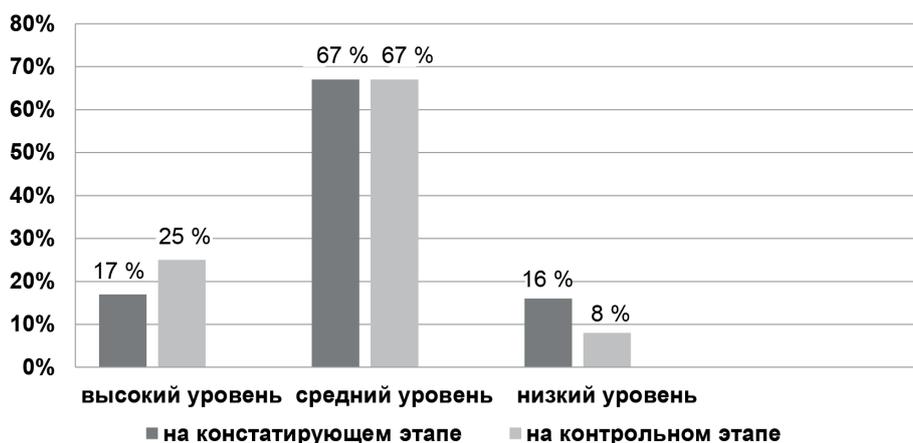


Рис. 6. Сравнительные результаты диагностики общего уровня сформированности логических УУД младших школьников на констатирующем и контрольном этапах исследования (по трем методикам)
Fig. 6. Comparative results of diagnostics of the general level of LULA formation of younger schoolchildren at the ascertaining and control stages of the study (according to three methods)

вания; умение проводить анализ с определением существенных признаков; умение раскрывать логические связи и отношения в изучаемых процессах; умение строить умозаключения, обобщать и делать выводы. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

Заключение. Результаты исследования показали, что формирование логических УУД младших школьников на уроках окружающего мира является актуальной проблемой. Наличие данной проблемы свидетельствует о необходимости выбора учителями начальных классов современных и эффективных средств обучения, каковыми являются цифровые лаборатории.

Применение на уроках окружающего мира данного оборудования способствует не только формированию логических УУД младших школьников, но и позволяет детям соприкоснуться с цифровыми технологиями, всё прочнее закрепляющимся в современном обществе.

Дальнейшими перспективами нашего исследования является включение в образовательный процесс других видов цифровых технологий, способствующих успешному формированию у младших школьников логических УУД, а также разработка банка поурочных рекомендаций, практических и лабораторных работ в соответствии с программой начального общего образования.

Список литературы

1. Безбородова Л. А., Жук А. С. Метапредметные результаты в начальной школе // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 57–65. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_06.
2. Патлатая С. М., Копылова Л. В. Логические универсальные учебные действия младших школьников: сущность, структура // Мир, открытый детству: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2022. С. 183–187.
3. Петрова И. В. Формирование познавательных УУД младшего школьника на уроках окружающего мира // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Молодой ученый, 2011. С. 113–116.
4. Богатырева Ю. И., Привалов А. Н., Ситникова Л. Д. Классификация цифровых инструментов обучения для проектирования и реализации образовательного процесса. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> (дата обращения: 10.06.2023).
5. Российское образование: достижения, вызовы, перспективы: серия коллективных монографий / под науч. ред. Я. И. Кузьмина, И. Д. Фрумина // Национальный исследовательский университет «высшая школа экономики». М.: Высшая школа экономики, 2019. 344 с.
6. Мазниченко М. А., Лопатинский Д. В. Какие задачи может решать учитель с помощью цифровых технологий? // Школьные технологии. 2020. № 3. С. 98–103.
7. Шефер Е. А. Использование цифровых технологий в образовательном процессе // Молодой ученый. 2021. № 16. С. 22–25.
8. Патлатая С. М., Копылова Л. В. Возможности формирования логических УУД младших школьников во внеурочной деятельности по окружающему миру посредством цифровых технологий // Развитие

личности в образовательном пространстве: материалы XX Всерос. с междунар. уч. науч.-прак. конф. Бийск: Алтайский гос. гум.-пед. ун-т им. В. М. Шукшина, 2022. С. 111–115.

9. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. М.: МГУ, 1986. 45 с.

10. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 512 с.

11. Ennis R. H. Critical thinking assessment // *Theory Into Practice*. 1993. No. 32. P. 179–186.

12. Moldovan O. D. Problem solving factor in the development of logical thinking in primary school // *Journal Plus Education*. 2016. No. 14. P. 104–111.

13. Luna-Guevara G. R., Silva F. D., Lopez-Regalado O. Logical thinking in the educational context // *ASEAN Journal of Psychiatry*. 2021. Vol. 22. P. 1–11. DOI: 10.54615/2231-7805.47227.

14. Ennis R. H. Conditional Logic and Primary School Children: A Developmental Study // *Interchange* 2.2. 1971. P. 126–132. DOI: 10.1007/BF02137796.

15. Переслени Л. И., Мастюкова Е. М., Чупров Л. Ф., Певзнер М. С. Психодиагностическая триада методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников (ГД-Триада) // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2014. № 3. С. 84–94.

16. Тихомирова Л. Ф., Басов А. В. Развитие логического мышления детей. Ярославль: Гринго, 1995. 240 с.

17. Рогов Е. И. Практикум школьного психолога. М.: Юрайт, 2017. 435 с.

Информация об авторах

Копылова Любовь Викторовна, кандидат биологических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); kopylova.70@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4131-2380>.

Патлатая Ситора Михайловна, магистрант, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); sita.nazarova@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0950-3950>.

Вклад авторов

Копылова Л. В. – основной автор, разработка концепции статьи, систематизация и анализ материалов исследования, формулировка выводов.

Патлатая С. М. – обоснование методологии исследования, осуществление сбора, систематизации и анализа данных, интерпретация результатов исследования, написание и оформление статьи.

Для цитирования

Копылова Л. В., Патлатая С. М. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников на уроках окружающего мира посредством цифровых лабораторий // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2023. Т. 18, № 4. С. 76–87. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-76-87.

Статья поступила в редакцию 10.06.2023; одобрена после рецензирования 12.07.2023; принята к публикации 15.07.2023.

References

1. Bezborodova, L. A., Zhuk, A. S. Metasubject results in primary school. *Pedagogical education in Russia*, no. 5, pp. 57–65, 2022. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_06. (In Rus.)

2. Patlataya, S. M., Kopylova, L. V. Logical universal educational actions of younger schoolchildren: essence, structure. *The world open to childhood: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg, May 23, 2022*: 183–187. (In Rus.)

3. Petrova, I. V. Formation of cognitive skills of a junior schoolboy in the lessons of the surrounding world. *Actual tasks of pedagogy: Proceedings of the I International Scientific Conference*. Chita: December 2011: 113–116. (In Rus.)

4. Bogatyreva, Yu. I., Privalov, A. N., Sitnikova, L. D. Classification of digital learning tools for the design and implementation of the educational process. *Modern problems of science and education*. 2022. Web. 10.06.2023. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> (In Rus.)

5. *Russian education: achievements, challenges, prospects: a series of collective monographs*. National Research University «Higher School of Economics»: Publishing House of the Higher School of Economics. M: 2019. (In Rus.)

6. Maznichenko, M. A., Lopatinsky, D. V. What tasks can a teacher solve with the help of digital technologies? *School technologies*, no. 3, pp. 98–103, 2020. (In Rus.)

7. Shefer, E. A. The use of digital technologies in the educational process. *Young scientist*, no. 16, pp. 22–25, 2021. (In Rus.)
8. Patlataya, S. M. Kopylova, L. V. Possibilities of forming logical UDS of younger schoolchildren in extra-curricular activities around the world through digital technologies. *Personality development in the educational space: Proceedings of the XX All-Russian scientific and practical conference with international participation*, Biysk: May 26 2022: 111–115. (In Rus.)
9. Galperin, P. Ya. *Teaching methods and mental development of the child*. M: Publishing House of Moscow State University, 1986. (In Rus.)
10. Vygotsky, L. S. *Psychology of child development*. M.: Publishing House Sense, Publishing house Eksmo, 2005. (In Rus.)
11. Ennis, R. H. Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, no. 32, pp. 179–186, 1993. (In Engl.)
12. Moldovan, O. D. Problem solving factor in the development of logical thinking in primary school. *Journal Plus Education*, no. 14, pp. 104–111, 2016. (In Engl.)
13. Luna-Guevara, G. R., Silva, F. D., Lopez-Regalado, O. Logical thinking in the educational context. *ASEAN Journal of Psychiatry*, vol. 22, pp. 1–11, 2021. DOI: 10.54615/2231-7805.47227. (In Engl.)
14. Ennis, R. H. Conditional Logic and Primary School Children: A Developmental Study. *Interchange* 2.2. 1971: 126–132. DOI: 10.1007/BF02137796. (In Engl.)
15. Chuprov, L. F. Psychodiagnostic triad of techniques for the study of the structure of intellectual development of younger schoolchildren (PD–Triad). *Bulletin on Pedagogy and psychology of Southern Siberia*, 2014. (In Rus.)
16. Tikhomirova, L. F., Basov, A. V. *Development of logical thinking of children*. Yaroslavl: Gringo LLP, 1995. (In Rus.)
17. Rogov, E. I. *Practicum of a school psychologist*. M: Yurayt, 2017. (In Rus.)

Information about the authors

Kopylova Lyubov V., Candidate of Biology, Associate Professor, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); kopylova.70@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4131-2380>.

Patlataya Sitora M., Master Degree Student, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); sita.nazarova@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0950-3950>.

Contribution of authors to the article

Kopylova L. V. – the main author, has made the development of the the article’s concept, systematization and analysis of research materials, formulation of conclusions.

Patlataya S. M. – has provided substantiation of research methodology, implementation of data collection, systematization and analysis, interpretation of research results, writing and formatting of the article.

For citation

Kopylova L. V., Patlataya S. M. Formation of Logical Universal Learning Activities of Young Schoolchildren at Environmental Science Lessons Through Digital Laboratories // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 76–87. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-76-87.

**Received: June 10 2022; approved after reviewing July 12 2023;
accepted for publication July 15 2023.**

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОСНОВНОГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF BASIC AND SECONDARY SCHOOL EDUCATION

Научная статья

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-88-97

Возможности обучения школьников интеллектуальной деятельности в культуроориентированной лингвометодике

Наталья Владимировна Васильева

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия
Vasilyeva-nv1991@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>

Системно-деятельностный подход как методологическая основа современного общего образования актуализирует обучение школьников в деятельности. В методике преподавания русского родного языка описаны особенности формирования у школьников знаний, умений, навыков, компетенций в учебной, когнитивной, речевой и речемыслительной, текстовой и других видах деятельности. При этом в культуроориентированной лингвометодике недостаточно изучены возможности обучения школьников интеллектуальной деятельности. Выявление данных возможностей является целью настоящей работы. Нами была выдвинута гипотеза, в соответствии с которой интеллектуальная деятельность школьников является познавательной, исследовательской и творческой, направлена на развитие интеллекта учеников. Мы также предположили, что в культуроориентированном преподавании русского языка возможно обучать школьников интеллектуальной деятельности через обогащение их ментального опыта, развитие интеллектуальных способностей, формирование стиля познания. Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный подход к обучению и онтологическая теория интеллекта М. А. Холодной. На основе анализа научной литературы по теме исследования, обобщения и систематизации полученных данных сделан вывод о том, что интеллектуальной называется учебно-познавательная, исследовательская, творческая деятельность школьника, в ходе которой обогащается когнитивный, понятийный, метакогнитивный и эмоционально-оценочный опыт ученика, развиваются его интеллектуальные способности и формируется познавательный стиль. В культуроориентированном преподавании русского языка возможно содействовать формированию у обучающихся декларативных и процедурных схем, развивать семантические, категориальные и концептуальные способности школьников, обучать произвольному контролю деятельности, формировать у учеников мировоззренческие установки и ценностные ориентации как основу убеждений. Результаты исследования могут быть использованы в культуроориентированном преподавании русского (родного) языка для проектирования процесса обучения школьников интеллектуальной деятельности. Перспективы дальнейших исследований состоят в обосновании и разработке эффективной технологии, позволяющей реализовать данное обучение.

Ключевые слова: интеллект, онтологическая теория интеллекта, интеллектуальная деятельность школьника, культуроориентированная лингвометодика, обучение русскому языку

Original article

Potential for Teaching Intellectual Activities to Schoolchildren in Culture-Oriented Linguistic Methodology

Natalya V. Vasilyeva

Transbaikal State University, Chita, Russia

Vasilyeva-nv1991@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>

The system-activity approach as a methodological basis of modern general education updates schoolchildren's learning in activity. Methods of teaching Russian native language describe special features of forming knowledge, abilities, skills and competences in educational, cognitive, speech and problem-solving, textual and other types of activity. At the same time, culture-oriented linguistic methodology has not sufficiently studied the potential for teaching intellectual activities to schoolchildren. The study aims at identification of this potential. The author has suggested a hypothesis according to which intellectual activity of schoolchildren is cognitive, research and creative, aimed at the development of students' intelligence. It is also assumed that in culture-oriented teaching of Russian it is possible to teach schoolchildren intellectual activity through the enrichment of their mental experience, development of intellectual abilities, and formation of cognitive style. The methodological basis of the study is the system-activity approach to teaching and the ontological theory of intelligence by M. A. Kholodnaya. Based on the analysis of scientific literature on the topic of the study, generalization and systematization of the data obtained; it is concluded that intellectual activity is student's educational and cognitive, research and creative activity, which enriches student's cognitive, conceptual, metacognitive and emotional-evaluative experience, develops his intellectual abilities, forms his cognitive style. In culture-oriented teaching of Russian, it is possible to promote the formation of students' declarative and procedural schemes, to develop semantic, categorical and conceptual abilities of schoolchildren, to teach arbitrary control of activity, to form student's worldview attitudes and value orientations as a basis for beliefs. The results of the study can be used in culture-oriented teaching of the Russian (native) language to design the process of teaching intellectual activity to schoolchildren. Further research is needed to substantiate and develop an effective technology that will allow us to implement this kind of teaching.

Keywords: intelligence, ontological theory of intelligence, intellectual activity of a school student, culture-oriented linguistic methodology, teaching Russian

Введение. Культуроориентированное преподавание русского языка является одним из современных направлений лингводидактики. Оно предполагает развитие ученика как языковой личности, знакомство обучающихся с языком как частью культуры и средством её отражения, формирование у школьников компетенций, необходимых для постижения взаимосвязи языка и культуры, национально-культурной специфики языковых единиц, текстов, концептов, овладения речевым этикетом и культурой межнационального общения.

Определение системно-деятельностного подхода как методологической основы общего образования актуализировало культуроориентированное обучение школьников русскому языку в деятельности: учебной, познавательной, речевой, текстовой и др. Вместе с тем сегодня недостаточно изучены возможности обучения школьников интеллектуальной деятельности, в том числе в культуроориентированной лингвометодике. В силу того, что интеллект современных школьников поколения «альфа» развивается с замедлением [1; 2], полагаем перспектив-

ным для лингводидактики определение того, в чём может состоять обучение интеллектуальной деятельности, в том числе на культуроориентированных уроках русского языка.

Количество научных работ, раскрывающих специфику обучения школьников интеллектуальной деятельности, ограничено. На сегодняшний день защищены диссертации, посвящённые формированию интеллектуальных умений младших школьников в учебно-познавательной деятельности [3], формированию данных умений у старших школьников во внеурочной деятельности [4] и самостоятельной познавательной деятельности [5], обучению старшеклассников интеллектуально-творческой деятельности [6; 7] и др.

Отдельное внимание следует уделить концепции интеллектуального воспитания школьников при обучении математике, разработанной М. А. Холодной, Э. Г. Гельфман [8]. Интеллектуальное воспитание определяется учёными как «форма организации учебной деятельности, которая обеспечивает условия для раскрытия и совершенствования индивидуальных интеллектуальных ресур-

сов каждого ученика» [8, с. 6]. Описанный процесс называется воспитанием, так как это, по мнению разработчиков концепции, подчёркивает его направленность на развитие индивидуальности обучающихся.

Интеллектуальное воспитание, по М. А. Холодной, Э. Г. Гельфман, имеет целью развитие интеллектуальных способностей и познавательного стиля обучающихся. В нём происходит обогащение индивидуального ментального опыта школьников: когнитивного, понятийного, метакогнитивного, эмоционально-оценочного (интенционального). При этом формируются интеллектуальные качества личности, к которым относят компетентность, инициативу, творчество, саморегуляцию и уникальность склада ума [9]. М. А. Холодной, Э. Г. Гельфман упоминается термин «интеллектуальная деятельность», но не описывается сущность данного феномена.

В теории и методике преподавания русского (родного) языка учёными раскрыты особенности культууроориентированного преподавания русского языка в учебно-познавательной, когнитивной, речевой [10], речемыслительной [11], текстовой [12] и другой деятельности. Однако специфика обучения школьников интеллектуальной деятельности в настоящее время находится на периферии внимания.

Всё изложенное подтверждает то, что сегодня требуют уточнения возможности обучения школьников интеллектуальной деятельности в культууроориентированной лингвометодике.

Целью исследования является выявление возможностей обучения школьников интеллектуальной деятельности в культууроориентированной лингвометодике.

Это требует решить следующие задачи:

1. Уточнить сущность понятия «интеллектуальная деятельность школьника».
2. Выявить потенциальные пути обучения школьников интеллектуальной деятельности в культууроориентированной лингвометодике.

Результаты исследования могут иметь практическое применение в образовательном процессе современной школы при проектировании обучения школьников интеллектуальной деятельности в культууроориентированном преподавании русского языка.

Базовыми для нашей работы являются понятия «деятельность» и «интеллект».

Деятельность в контексте трудов А. Н. Леонтьева [13] понимается нами как мотивированный целенаправленный процесс, система, составляющими которой выступают действия, подчинённые сознательным целям. Осуществление деятельности предполагает формулировку её цели, выбор средств и способов достижения результата, построение плана деятельности, её реализацию и контроль.

Также в исследовании мы опираемся на онтологическую теорию интеллекта, разработанную М. А. Холодной. В соответствии с данной теорией [14] интеллект определяется как форма «организации индивидуального ментального опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего»¹.

Ментальный (умственный) опыт, по М. А. Холодной, представляет собой систему индивидуальных интеллектуальных ресурсов, которая определяет, во-первых, познавательное отношение личности к миру, а во-вторых, – то, как действительность воспроизводится в индивидуальном сознании. В структуре ментального опыта учёный выделяет четыре уровня: когнитивный, понятийный, метакогнитивный, эмоционально-оценочный (интенциональный). Каждый из этих уровней содержит ментальные структуры – психические образования, обеспечивающие функционирование интеллектуальной деятельности.

Ментальное пространство и репрезентации – формы ментального опыта. Первое из данных понятий обозначает субъективный диапазон отражения, в котором возможны мысленные перемещения. Вторым термином называется актуальный умственный образ определённого события, субъективное «видение» происходящего.

Обзор литературы. Становление термина «интеллектуальная деятельность» восходит к трудам классиков психологической науки, посвятивших свои работы исследованию мыслительной и умственной деятельности.

Принцип единства сознания и деятельности, предполагающий, что сознание проявляется в деятельности сформулировал С. Г. Рубинштейн. Учёный утверждал, что

¹ Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учеб. пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2023. – С. 301.

«всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определённой задачи» [15, с. 280]. Мыслительный процесс, по С. Г. Рубинштейну, имеет несколько фаз: осознание проблемной ситуации, выдвижение гипотезы, выведение суждения. Основными операциями мыслительной деятельности выступают сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение.

Развивавший идеи С. Г. Рубинштейна А. В. Брушлинский указывал, что мыслительная деятельность всегда является творческой, в ней осуществляется поиск и открытие нового знания [16].

В результате изучения специфики мышления и умственной деятельности П. Я. Гальперин [17] выдвинул гипотезу поэтапного формирования умственных действий. Процесс формирования умственных действий, по мнению учёного, протекает следующим образом:

1. Осуществляется знакомство с заданием и конструируется ориентировочная основа действия (далее ООД) – разделение его на посылы для обучающегося операции.

2. Выполняется задание с опорой на ООД.

3. Действие переносится в план громкой речи без опоры на предметы.

4. Действие, последовательность выполнения которого проговаривается во внешней речи, переносится во внутренний план, осуществляется свободное проговаривание действия про себя.

5. Происходит сокращение во внутренней речи речевой формулы – инструкции по выполнению действия.

Отметим, что, по П. Я. Гальперину, мыслительная деятельность направлена на решение интеллектуальных задач.

Мыслительная деятельность носит познавательный характер отмечал О. К. Тихомиров. В учебном пособии «Психология мышления»¹ понятия «мыслительная деятельность» и «интеллектуальная деятельность» рассматриваются как синонимы.

В дальнейшем рядом исследователей предлагалось рассматривать интеллектуальную деятельность как специфический феномен. Так, М. М. Мишина понимает под интеллектуальной деятельностью человека

динамическую иерархическую смысловую систему «взаимодействия субъекта с самим собой, другими людьми, окружающим миром и информацией» [18, с. 135]. Структуру интеллектуальной деятельности, по мнению учёного, составляют когнитивный, мотивационный, эмоциональный, регулятивный, результативный компоненты.

Понятие совместной интеллектуальной деятельности, которая направлена на решение познавательной задачи в специально организованных ситуациях, выделяет А. Н. Воронин [19, с. 50]. В ходе такой деятельности участники (или, как минимум, один из участников), стремясь преодолеть интеллектуальную несостоятельность, проявляют интеллект и креативность.

Интеллектуально-творческую деятельность как высшую форму самостоятельной познавательной деятельности рассматривает С. В. Лебедева [7]. Понятие «интеллектуальная деятельность» закреплено в некоторых документах, регламентирующих признание результатов данного вида деятельности и информационное обеспечение технических устройств. Так, в «Методических рекомендациях по признанию результатов интеллектуальной деятельности единой технологией» интеллектуальной называется «умственная, мыслительная, познавательная и творческая деятельность человека»². В государственном стандарте ГОСТ Р 43.2.3-2009 «Информационное обеспечение техники и операторской деятельности» интеллектуальная деятельность определяется как «мыслительная деятельность, основанная на применении организованной в определённом виде информации, направленной на изменение семантического состояния мышления для достижения определённых целей»³.

Сопоставление результатов исследований интеллектуальной деятельности [7; 18; 19] позволяет констатировать, что для её характеристики используются следующие понятия:

² «Методические рекомендации по признанию результатов интеллектуальной деятельности единой технологией» (утв. Минобрнауки РФ 01.04.2010). – Текст: электронный // ЮИС Легалакт. – URL: <https://legalacts.ru/doc/metodicheskie-rekomendatsii-po-priznaniyu-rezultatov-intellektualnoi-deyatelnosti> (дата обращения: 04.08.2023).

³ ГОСТ Р 43.2.3-2009. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационное обеспечение техники и операторской деятельности. – Текст: электронный // Консорциум КОДЕКС. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200079264> (дата обращения: 04.08.2023).

¹ Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – 272 с.

- познавательная;
- направленная на преодоление интеллектуального затруднения;
- умственная;
- мыслительная;
- творческая;
- предполагающая работу с информацией.

На наш взгляд, все эти характеристики могут быть отнесены к деятельности обучающегося в образовательном процессе. Это подтверждает, что школьники, в том числе на культууроориентированных уроках русского языка, осуществляют интеллектуальную деятельность. Вместе с тем в настоящее время недостаточно полно изучено, в чём может состоять обучение интеллектуальной деятельности в культууроориентированной лингвометодике.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования послужили:

- положения системно-деятельностного подхода к обучению, основанные на трудах А. Г. Асмолова [20], А. В. Брушлинского [16], А. Н. Леонтьева [13], С. Г. Рубинштейна [15] и др.);
- онтологическая теория интеллекта М. А. Холодной [14].

Методы исследования: анализ научной литературы по теме исследования, обобщение, систематизация, моделирование процесса обучения интеллектуальной деятельности в культууроориентированной методике преподавания русского (родного) языка.

Гипотеза исследования – интеллектуальная деятельность школьников является познавательной, исследовательской и творческой, направлена на развитие интеллекта учеников, в рамках культууроориентированной лингвометодики возможно обучать школьников интеллектуальной деятельности через обогащение их ментального опыта, развитие их интеллектуальных способностей, формирование познавательного стиля.

Нами были проанализированы работы учёных, посвящённые исследованию мыслительной, умственной, интеллектуальной деятельности человека, а также интеллекта. На основе обобщения и систематизации полученных данных мы уточнили понятие «интеллектуальная деятельность школьника» в свете идей системно-деятельностного подхода к обучению и онтологической теории интеллекта.

В результате мысленного моделирования культууроориентированного преподавания русского языка в основной и средней школе мы обозначили возможности обучения школьников интеллектуальной деятельности в данном процессе.

Результаты исследования и их обсуждение. Уточнение сущности понятия «интеллектуальная деятельность школьников» требует опоры на понимание того, что такое интеллект. Исследованию интеллекта посвящено множество работ отечественных и зарубежных психологов (Д. В. Ушакова [21], М. А. Холодной [14], J. P. Guilford [22], R. Li [23], J. Piaget [24], W. L. Randell [25], J. Sattler [26] и др.). Различные подходы к пониманию данного феномена реализовались в тестологических, экспериментально-психологических, альтернативных и других теориях интеллекта. В нашем исследовании мы берём за основу онтологическую теорию интеллекта М. А. Холодной, в которой, по замечанию А. Н. Воронина [19], наиболее полно описаны компоненты интеллекта.

Структурная модель интеллекта, разработанная М. А. Холодной в рамках созданной теории, содержит когнитивный, понятийный, метакогнитивный, эмоционально-оценочный опыт, интеллектуальные способности и познавательные стили, а также интеллектуальную одарённость.

Когнитивный опыт в составе интеллекта включает ментальные структуры, когнитивные схемы, которые обеспечивают хранение, упорядочивание и преобразование информации [9]. К ним относятся:

а) архетипические структуры (генетически наследуемые универсальные «эффекты» переработки информации: например, использование большинством детей пальцев рук для счёта);

б) модальные структуры (средства, которые индивид использует для воспроизведения информации об окружающем мире, по М. А. Холодной, к психическим модальностям, составляющим основу описываемых структур, относятся знаки языка, зрительные и двигательные образы, а также сенсорно-эмоциональные впечатления);

в) когнитивные схемы:

– декларативные (обеспечивают приём, сбор и преобразование информации с опорой на требования воспроизведения типичных, нормальных характеристик чего-либо, к ним относят прототипы, фреймы и др.);

– процедурные (фиксируют последовательность выполнения ряда действий для достижения определённой цели, к ним относят правила, алгоритмы, ориентировочную основу деятельности в понимании П. Я. Гальперина и др.);

– темпоральные (обеспечивают организацию психологического времени).

В состав понятийного опыта входят следующие ментальные структуры:

а) семантические (формы, организующие индивидуальную систему значений, в том числе словарный запас человека);

б) категориальные (фиксируют формы обобщений как опыта человечества, так и индивидуального опыта);

в) концептуальные (ментальные структуры в индивидуальном понятийном опыте, которые выступают в качестве психических носителей понятий и соотносятся с элементами знаковых систем, прежде всего, со словами).

Названные ментальные структуры тесно связаны с психическими свойствами, обеспечивающими процессы семантизации, категоризации и концептуализации: семантическими, категориальными и концептуальными способностями.

Эмпирические показатели данных способностей следующие [14]:

– для семантических способностей: словарный запас, широта и сложность семантического поля концептов, проявления семантического обобщения, прайминга, а также скорость переработки семантической информации, акты наименования;

– для категориальных способностей: формирование и использование «прототипов» категорий, различение и выстраивание в систему признаков понятия, установление тождества между понятиями, понятийное обобщение и конкретизация;

– для концептуальных способностей: выявление скрытых, неочевидных связей и закономерностей, конструирование новых представлений и идей, умения интерпретации, способность к прогнозирующему и понимающему чтению, созданию собственных текстов.

Метакогнитивный опыт представлен структурами, обеспечивающими регуляцию процесса переработки информации и управление интеллектуальной деятельностью:

– произвольным (субсознательным) контролем;

– произвольным контролем (индикаторы сформированности данного психического образования – способности прогнозировать развитие событий, определять цель, задачи, средства, план интеллектуальной деятельности, оценивать процесс и результат интеллектуальной деятельности, прекращать или приостанавливать данную деятельность, выбирать стратегию своего обучения и при необходимости изменять её);

– метакогнитивной осведомлённостью (знание собственных интеллектуальных качеств, умение их оценивать, готовность стимулировать и «настраивать» свой интеллект для решения конкретной задачи);

– открытой познавательной позицией, характеризующейся таким отношением к миру, при котором признаётся наличие различных способов и вариантов осмысления события, а также адекватно воспринимается как необычное, так и потенциально психотравматическое.

Эмоционально-оценочный опыт включает предпочтения, убеждения и умонастроения, определяющие индивидуальные познавательные склонности, в частности, те субъективные критерии, от которых зависит, например, выбор предметной области интеллектуальной деятельности [9].

Интеллектуальные способности и познавательные стили (способы изучения реальности) также включены М. А. Холодной в состав интеллекта. Наивысшей его формой выступает интеллектуальная одарённость, обеспечивающая возможность интеллектуальной творческой деятельности личности.

На наш взгляд, интеллектуальная деятельность школьника при обучении русскому языку в свете онтологической теории интеллекта М. А. Холодной может быть определена как учебно-познавательная, исследовательская, творческая деятельность, в ходе которой обогащается когнитивный, понятийный, метакогнитивный и эмоционально-оценочный опыт ученика, развиваются его интеллектуальные способности и формируется познавательный стиль. Осуществление интеллектуальной деятельности при этом предполагает: наличие мотива, формулировку обучающимся цели деятельности, выбор средств и способов достижения цели, планирование деятельности, её реализацию, контроль, самооценку процесса и результата деятельности, при необходимости самокоррекцию, рефлекссию.

Отметим, что в обучении русскому языку творческой является, в первую очередь, продуктивная речевая деятельность школьников, поскольку в ней создаются высказывание, текст. Поэтому при дальнейшем перечислении возможностей культууроориентированной лингвометодики в обучении школьников интеллектуальной деятельности мы акцентируем внимание на организации учебно-познавательной, исследовательской и речевой деятельности учеников.

Основными объектами изучения в культууроориентированном обучении русскому языку выступают языковые единицы с национально-культурным компонентом значения, лингвокультурные концепты, культууроориентированные тексты. В условиях цифровизации общества к таким объектам, по нашему мнению, может быть причислен и электронный гипертекст. В свете этого обучение школьников интеллектуальной деятельности в культууроориентированном преподавании русского языка, на наш взгляд, может предполагать:

а) создание условий для овладения обучающимися декларативными схемами, позволяющими осуществлять поиск, сбор и преобразование информации в культууроориентированных текстах, электронном гипертексте;

б) создание условий для овладения учениками процедурными схемами, позволяющими:

– исследовать национально-культурную специфику русского языка, отдельных языковых единиц, а также лингвокультурные концепты;

– понимать смысл культууроориентированного текста, электронного гипертекста;

– создавать авторские культууроориентированные тексты, электронный гипертекст;

в) развитие семантических способностей обучающихся через:

– обогащение словарного запаса учеников лексикой и фразеологией с национально-культурной спецификой;

– расширение у школьников семантического поля лингвокогнитивных концептов;

г) развитие категориальных способностей учеников через обучение:

– различению и выстраиванию в систему признаков, характеризующих понятия;

– понятийному обобщению и конкретизации лингвистических понятий, раскрывающих национально-культурную специфику русского языка;

д) развитие концептуальных способностей обучающихся через обучение:

– изучающему чтению, интерпретации культууроориентированных текстов, электронного гипертекста;

– созданию авторских культууроориентированных текстов, электронного гипертекста;

е) развитие у школьников способности к произвольному контролю деятельности через формирование:

– знаний о приёмах определения цели, задач учебно-познавательной, учебно-исследовательской, речевой деятельности, выбора средств и способов достижения цели, составления плана, контроля, самооценки, самокоррекции, рефлексии;

– умений ставить цель, задачи учебно-познавательной, учебно-исследовательской, речевой деятельности, выбирать средства и способы достижения цели, составлять план деятельности, контролировать её, осуществлять самооценку, самокоррекцию, рефлексия деятельности;

ж) содействие становлению убеждений школьников по модели представления – суждения – убеждения [27] через формирование у обучающихся комплекса ценностных ориентаций и мировоззренческих установок.

Заключение. Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. В образовательном процессе школьники осуществляют интеллектуальную деятельность, в ходе которой может происходить обогащение когнитивного, понятийного, метакогнитивного, эмоционально-оценочного опыта обучающихся, формирование их интеллектуальных способностей и познавательного стиля. В рамках культууроориентированной лингвометодики возможно:

– содействовать формированию у школьников декларативных и процедурных схем, обеспечивающих работу с информацией, исследование языковых единиц с национально-культурной спецификой, лингвокультурных концептов, понимание и создание культууроориентированных текстов и электронного гипертекста;

– развивать семантические, категориальные и концептуальные способности обучающихся на материале исследования лексики, фразеологии с национально-культурным компонентом значения, лингвокультурных концептов, культууроориентированных текстов и электронного гипертекста;

– обучать произвольному контролю учебно-познавательной, исследовательской, творческой деятельности, в результате чего у школьников будут сформированы способности определять цели, задачи деятельности, выбирать средства и способы достижения цели, составлять план деятельности, осуществлять контроль, самооценку, самокоррекцию, рефлексию деятельности;

– формировать у обучающихся мировоззренческие установки и ценностные ориентации как основу убеждений учеников.

Это свидетельствует о том, что обучение школьников интеллектуальной деятельности в культуроориентированном преподавании русского языка может способствовать достижению предметных, метапредметных и личностных результатов образования. Поэтому перспективным для дальнейших исследований в этом направлении полагаем обоснование и разработку оптимальной технологии, которая позволила бы эффективно обучать школьников интеллектуальной деятельности средствами культуроориентированной лингвометодики.

Список литературы

1. Богомолова Е. С., Котова Н. В., Лангуева Е. В., Лангуев К. А. Клиповое мышление у современных детей и подростков: формирование и пути преодоления // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: сб. науч. тр. VII Междунар. форума по пед. обр. Казань: СамЛюксПринт, 2021. С. 117–125. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-1-123-133.
2. Митрофанова И. И. Клиповое мышление: реальность и перспективы // Речевые технологии. 2019. № 1. С. 67–81.
3. Якупова А. С. Формирование у младших школьников фиксированных базовых интеллектуальных умений в процессе учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Бирск, 1998. 234 с.
4. Бахарева Т. И. Формирование интеллектуальных умений старших школьников в процессе внеурочной учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2004. 179 с.
5. Озолиньш Р. П. Обучение учащихся VII–VIII классов интеллектуальным умениям самостоятельной познавательной деятельности в процессе решения учебных задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рига, 1984. 202 с.
6. Бакулевская С. С. Становление интеллектуально-творческой деятельности старшеклассника в процессе решения эвристических задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2001. 23 с.
7. Лебедева С. В. Развитие интеллектуально-творческой деятельности учащихся при обучении математике на этапе предпрофильной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Псков, 2008. 181 с.
8. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 200 с.
9. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Психодидактические образовательные технологии как фактор интеллектуального воспитания учащихся // Народное образование. 2014. № 8. С. 111–119.
10. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
11. Мишатица Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. СПб., 2010. 49 с.
12. Левушкина О. Н. Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2014. 50 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
14. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Ин-т психологии РАН, 2012. 288 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
16. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. М.: Ин-т психологии РАН, 2006. 621 с.
17. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: в 2 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. Т. 1. С. 441–469.
18. Мишина М. М. Структура и типы интеллектуальной деятельности личности // Акмеология. 2014. № 2. С. 134–139.
19. Воронин А. Н. Интеллектуальная деятельность: проявление интеллекта и креативности в реальном взаимодействии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3, № 3. С. 35–58.
20. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
21. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Ин-т психологии РАН, 2011. 464 с.
22. Guilford J. P. A Revised structure of intellect. Los Angeles: Calif, 1957. 27 p.
23. Li R. Theory of conceptual intelligence: Thinking, learning and giftedness. Westport; Conn: Praeger, 1996. 236 p.

24. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
25. Randell W. L. Narrative intelligence and the novelty of our lives // Journal of aging studies. 1999. Vol. 13. P. 11–28.
26. Sattler J. M. Assessment of children's intelligence. Philadelphia; London; Toronto: W. B. Saunders Company, 1974. 526 p.
27. Дейкина А. Д. Аксиологическое значение методики преподавания великого и могучего русского языка // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка: материалы междунар. науч.-практ. конф. к юбилею профессора А. Д. Дейкиной и её научной школы (22–23 марта 2019 г.): в 2 ч. М.: МПГУ, 2019. Ч.1. С. 11–19.

Информация об авторе

Васильева Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30); Vasilyeva-nv1991@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>.

Для цитирования

Васильева Н. В. Возможности обучения школьников интеллектуальной деятельности в культууроориентированной лингвометодике // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 88–97. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-88-97.

Статья поступила в редакцию 13.07.2023; одобрена после рецензирования 18.08.2023; принята к публикации 20.08.2023.

References

1. Bogomolova, E. S., Languev, K. A., Kotova, N. V., Langueva, E. V. The influence of the digital environment on the mental capacity and thinking of students. Science and school, no. 1, pp. 123–133, 2022. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-1-123-133. (In Rus.)
2. Mitrofanova, I. I. Clipping thinking: reality and perspectives. Speech technology, no. 1, pp. 67–81, 2019. (In Rus.)
3. Yakupova, A. S. The formation of fixed basic intellectual skills in the process of educational and cognitive activity among younger schoolchildren. Cand. sci. diss. Birk, 1998. (In Rus.)
4. Bakhareva, T. I. Formation of intellectual skills of senior schoolchildren in the process of extracurricular educational activities. Cand. sci. diss. Chelyabinsk, 2004. (In Rus.)
5. Ozolins, R. P. Teaching students of grades VII–VIII intellectual skills of independent cognitive activity in the process of solving educational problems. Cand. sci. diss. Riga, 1984. (In Rus.)
6. Bakulevskaya, S. S. The formation of the intellectual and creative activity of a high school student in the process of solving heuristic problems. Cand. sci. diss. abstr. Volgograd, 2001. (In Rus.)
7. Lebedeva, S. V. Development of intellectual and creative activity of students in teaching mathematics at the stage of pre-profile preparation. Cand. sci. diss. Pskov, 2008. (In Rus.)
8. Kholodnaya, M. A., Gelfman, E. G. Developing educational texts as a means of intellectual education of students. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2016. (In Rus.)
9. Kholodnaya, M. A., Gelfman, E. G. Psychopedagogical educational technologies as a factor in the intellectual education of students. Popular education, no. 8, pp. 111–119, 2014. (In Rus.)
10. Deykina, A. D. Axiological methods of Russian language teaching. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2019. (In Rus.)
11. Mishatina, N. L. Methodology and technology of speech development of schoolchildren: linguoconceptocentric approach. Dr. sci. diss. abstr. St. Petersburg, 2010. (In Rus.)
12. Levushkina, O. N. Linguoculturological characteristics of the text in school teaching the Russian language: theory and practice. Dr. sci. diss. abstr. Moscow, 2014. (In Rus.)
13. Leontiev, A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat, 1977. (In Rus.)
14. Kholodnaya, M. A. Psychology of conceptual thinking: from conceptual structures to conceptual abilities. Moscow: Publishing House «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences», 2012. (In Rus.)
15. Rubinstein, S. L. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Peter, 2002. (In Rus.)
16. Brushlinsky, A. V. Selected psychological works. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2006. (In Rus.)
17. Galperin, P. Ya. Development of research on the formation of mental actions. Psychological science in the USSR. Vol. 1. Moscow: Publishing house APN RSFSR, 1959: 441–469. (In Rus.)

18. Mishina, M. M. Structure and types of intellectual activity of the individual. *Acmeology*, no. 2, pp. 134–139, 2014. (In Rus.)
19. Voronin, A. N. Intellectual activity: manifestation of intelligence and creativity in real interaction. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, no. 3, pp. 35–58, 2006. (In Rus.)
20. Asmolov, A. G. System-activity approach to the development of new generation standards. *Pedagogy*, no. 4, pp. 18–22, 2009. (In Rus.)
21. Ushakov, D. V. *Psychology of intelligence and giftedness*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2011. (In Rus.)
22. Guilford, J. P. *A Revised structure of intellect*. Los Angeles: Calif, 1957. (In Engl.)
23. Li, R. *Theory of conceptual intelligence: Thinking, learning and giftedness*. Westport, Conn: Praeger, 1996. (In Engl.)
24. Piaget, J. *Selected psychological works: Psychology of intelligence. The genesis of the number in the child. Logic and psychology*. Moscow: Enlightenment, 1969. (In Rus.)
25. Randell, W. L. Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of aging studies*, no. 13, pp. 11–28, 1999. (In Engl.)
26. Sattler, J. M. *Assessment of children's intelligence*. Philadelphia; London; Toronto: W. B. Saunders Company, 1974. (In Engl.)
27. Deykina, A. D. Axiological significance of the methodology of teaching the great and mighty Russian language. *Axiological linguometodics: worldview and value aspects in school and university teaching of the Russian language, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference for the anniversary of Professor A. D. Deykina and her scientific school. Part 1*. Moscow: 22–23 March 2019: 11–19. (In Rus.)

Information about author

Vasilyeva Natalya V., Candidate of Pedagogy, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039); Vasilyeva-nv1991@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>.

For citation

Vasilyeva N. V. Potential for Teaching Intellectual Activities to Schoolchildren in Culture-Oriented Linguistic Methodology // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 88–97. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-88-97.

**Received: July 13 2022; approved after reviewing August 18 2023;
accepted for publication August 20 2023.**

Научная статья

УДК 37.013

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-98-105

**Развитие социально значимых навыков старшеклассников
в процессе реализации проектной деятельности**

Нина Жамсуевна Дагбаева¹, Мария Виссарионовна Осипова²

¹Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, Россия,

²Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия

¹ndagbaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>,

²marisssa2@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0367-2585>

В современной педагогической науке и сложных условиях социокультурных трансформаций выдвигаются проблемы подготовки подрастающего поколения к сознательному участию в жизни общества, формирования и развития его социальной компетентности. В данной статье рассматривается проблема формирования социально значимых навыков у старшеклассников в русле проектно-контекстного подхода в условиях глобального образования, которая позволяет получить теоретические и практические знания и навыки, необходимые для жизни в быстроменяющихся условиях. Целью настоящей статьи является выявление возможностей и организационно-педагогических условий развития социально значимых навыков старшеклассников в процессе реализации проектной деятельности. Задачами определены теоретический обзор по теме исследования, анализ опыта внеучебной деятельности для обучающихся МОБУ Гимназии «Центра глобального образования города Якутска», выявление уровня критических навыков и определение содержания и структуры педагогического эксперимента среди старшеклассников по их повышению. Исследование проходило в течение учебного года, а измерения в период третьей четверти обучающихся, где принимали участие 111 школьников с 8 по 11 класс. В исследовании уточнены вопросы развития коммуникативных навыков и навыков критического мышления старшеклассников в процессе реализации проектной деятельности, дан анализ первичным срезам по уровню их сформированности у старшеклассников. В статье будут использованы следующие методы исследования: теоретический (теоретический анализ литературы, синтез, сравнения); практический (тестирование, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, методы количественной обработки эмпирического материала). По итогам педагогического эксперимента обозначили, что проектная деятельность является одним из направлений, которое помогает формировать критический тип мышления.

Ключевые слова: социально значимые навыки, компетенции, коммуникативные навыки, критические навыки, критическое мышление, обучающийся, проектная деятельность

Original article

**Development of Socially Significant Skills of High School Students
in the Process of Implementing Project Activities**

Nina Zh. Dagbaeva¹, Maria V. Osipova²

¹Banzarov Buryat State University,

²North-Eastern Federal University M. K. Ammosov, Yakutsk, Russia

¹ndagbaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>,

²marisssa2@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0367-2585>

In modern pedagogical science and the difficult conditions of sociocultural transformations, problems of preparing the younger generation for conscious participation are being raised in the life of society, the formation and development of its social competence. This article examines the problem of developing socially significant skills in high school students in line with the project-contextual approach in the context of global education, which allows them to obtain theoretical and practical knowledge and skills necessary for life in rapidly changing conditions. The purpose of this article is to identify opportunities and organizational and pedagogical conditions for the development of socially significant skills of high school students in the process of implementing project activities. The tasks defined are a theoretical review of the research topic, an analysis of the experience of extracurricular activities for students of the MOBU Gymnasium of the Center for Global Education of the City of Yakutsk, identification of the level of critical skills and determination of the content and structure of the pedagogical experiment among high school students on their increase. The study took place

during the academic year, and the measurements were carried out during the period of 3 quarters of students, where 111 schoolchildren from 8th to 11th grade took part. The study clarifies the issues of the development of communication skills and critical thinking skills of high school students in the process of implementing project activities, analyzes the primary sections according to the level of their formation in high school students. The following research methods will be used in the article: theoretical (theoretical analysis of literature, synthesis, comparisons); practical (testing, observation, conversation, pedagogical experiment, methods of quantitative processing of empirical material). According to the results of the pedagogical experiment, it has been indicated that project activity is one of the directions that helps to form a certain type of thinking – as critical.

Keywords: socially significant skills, competencies, communication skills, critical skills, critical thinking, learner, project activity

Введение. В современном мире проблема развития социально-значимых навыков, переполненном разнообразной информацией и множеством мнений, становится ключевым аспектом для различных сфер жизни, начиная от образования и работы, и заканчивая личной жизнью. Социально-коммуникативное развитие детей относится к числу важнейших проблем педагогики. Его актуальность возрастает в современных условиях в связи с особенностями социального окружения ребёнка, в котором часто наблюдаются дефицит воспитанности, доброжелательности, речевой культуры во взаимоотношениях людей.

Для формирования данных социально значимых качеств не менее важным является старший школьный возраст. Старший школьный возраст – период активного формирования мировоззрения человека – системы взглядов на окружающую действительность, самого себя и других людей. Именно в этом возрасте у ребёнка происходит активный процесс становления личности, возникает высокий уровень самосознания, приобретаются ценности, накапливается жизненный опыт, усваивается большой объём информации и т. д. Он учится структурировать полученную информацию, относится к ней с критической точки зрения, выделяет главное и проследить причинно – следственные связи.

Многие обучающиеся не всегда способны выполнить те задания, которые требуют от них интеллектуальных усилий с использованием коммуникативных навыков и критического мышления. Сейчас у современных подростков сильно развито клиповое мышление, где ребёнок воспринимает информацию фрагментарно и небольшими порциями. Отсюда возникает рассеянность внимания и концентрации, неспособность строить логические связи, неумение воспринимать большие объёмы данных. Таким образом, социально-значимые навыки ограничиваются простым воспроизведением полученной информации.

Сегодня развитие таких качеств как коммуникативность и критическое мышление об-

учающихся приобрели особую актуальность: в стремительно меняющемся мире человеку невозможно получить образование как набор знаний, умений, навыков, годных к использованию на протяжении всей жизни [1].

Обзор литературы. Зарубежные авторы подчёркивают, что приобретение социальной компетентности считается важной междисциплинарной целью обучения, и влияние школы на социальную компетентность учащихся, в целом, одинаковое, но есть особенности формирования в отдельных учреждениях¹.

В исследовании мы сконцентрировались на таких аспектах, как критическое мышление и коммуникативные умения, и последнее без детального измерения.

Важным условием развития коммуникативных и критических навыков у старших школьников является проектная деятельность общеобразовательной школы, где создаются условия для развития личности ребёнка в соответствии с его индивидуальными способностями, формируется познавательная активность, лидерские навыки, происходит закладка основ для адаптации ребёнка в сложном мире, как интеллектуального и гармонично развитого члена общества со своими взглядами, убеждениями, способного управлять своей жизнью².

Сталкиваясь с решением определённой задачи, школьник формирует умение анализировать проблему и находить эффективные методы и способы для достижения цели³.

¹ Kunter M., Stanat P. Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern // Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft. – 2002. – No. 5. – P. 49–71.

² Романова Г. А. Руководство проектной деятельностью обучающихся: учебно-методическое пособие / Министерство образования Московской области, Академия социального управления. – М.: АСОУ, 2020. – 108 с.

³ Проектная деятельность в школе примеры проектов. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в средней школе. Последовательность работы над проектом. – URL: <https://kupildoma.ru/design/project-activities-in-the-school-are-examples-of-projects-research-and-project-activities-of-students-in-secondary-school> (дата обращения: 21.06.2023). – Текст: электронный.

Проектную деятельность можно организовывать в нескольких направлениях, где одними из популярных форм являются кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно-полезные практики, экскурсии и многое другое. Процесс внеучебной деятельности оказывает серьёзное влияние на личностные характеристики и развитие каждого ребёнка [13–15].

В первую очередь программы и проекты, направленные на развитие личных и социальных навыков обучающихся, положительно влияют на их самовосприятие и социальное поведение, а также на социальную компетентность¹.

Методология и методы исследования.

Методологическую основу исследования составили современные педагогические концепции, которые раскрыты в работах советских и российских авторов, показывающие эволюцию теории педагогических систем и системно-деятельностного подходов:

– основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем (В. П. Беспалько, 1977), теорию и практику проектирования педагогических систем (Г. Н. Сериков, 1999) и др.;

– теорию системного и деятельностного подхода, а также теории мышления, которые обоснованы и раскрыты в работах С. Л. Рубинштейна (1997), А. Н. Леонтьева (1975), К. А. Абульхановой-Славской (1980) и А. В. Брушлинского (1994) и др.;

– теорию организации проектной деятельности, в которых изучается суть проектировочной деятельности в диссертации Е.С. Заир-Бек (1995), раскрывается личностно-ориентированное образование как новая парадигма современного образования В. В. Сериков (1998), и др.

Результаты исследования. Образовательное пространство Гимназии «Центра глобального образования города Якутска» формирует профессиональное взаимодействие педагогов и обучающихся, включая внеучебную деятельность. В целях проверки уровня критического мышления, навыков анализа информации, устной и письменной коммуникации, принятия продуманного решения той или иной задачи, мы провели тестирование и

устную беседу среди 111 обучающихся с 8 по 11 класс Гимназии «Центра глобального образования города Якутска». Педагогический эксперимент в форме тестирования и беседы использовались для определения состояния и путей дальнейшего развития изучаемой проблемы в данной образовательной практике.

Первый этап исследования включал отбор тестовых материалов и их проведение с учащимися. Мы остановились на тесте, разработанным в Школе критического мышления Никиты Непряхина, который нацелен максимально объективно оценить уровень критического мышления. В тесте оцениваются важнейшие компетенции критического мышления – это логика, анализ и синтез, оценка информации на достоверность, толкование и интерпретация данных, умение обосновывать свою позицию и четко ее аргументировать, оптимальные и взвешенные решения в условиях неопределенности [7; 9].

В результате обработки данных мы определили следующие критерии и показатели развития критического мышления и коммуникативных навыков: *критерии* (умение сравнить, умение логически рассуждать, умение прогнозировать); *показатели* (преобладание навыков сравнительно – сопоставительного анализа, умения давать оценку, осознанность мыслительной деятельности, способность исправлять ошибки, ясность изложения, умение аргументировать, готовность к планированию); *метод* (тестирование, работа с примерами, работа с картинками, беседа).

По тесту Непряхина мы выделили следующие критерии и показатели, которые отразили соответствующие уровни развития критического мышления (см. таблицу).

Тест включал различные вопросы с примерами, а также картинки и ситуации. Находили ошибки, нацеливаясь на оценку собственной позиции, выбирали возможные последствия событий, отмеченных в тесте².

По итогам тестирования у старшеклассников выявили преобладающий средний уровень развития критического мышления. Это можно объяснить тем, что ученики гимназии имеют базовую подготовку и достаточно развиты, однако есть необходимость развивать у данных учеников критическое мышление.

Результат по классам показал следующее.

¹ Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 80 с.

² Школа критического мышления. – URL: <https://critical-thinking.ru/test> (дата обращения: 21.06.2023). – Текст: электронный.

Уровни развития критического мышления

Уровень	Признак уровня
Высокий уровень	Способность обнаруживать и объяснять причины и источники замеченных ими ошибок, но и предлагать способ их устранения, устойчивые умения и навыки основных мыслительных операций, умение логически обосновывать оценку и самооценку
Средний уровень	Невысокий уровень организованности и целенаправленности, неокрепший опыт доказательства и опровержения, отсутствие активной позиции, возможность отчетливо фиксировать противоречия (ошибки)
Низкий уровень	Слабые умения давать оценку, доказывать свою правоту, низкий уровень сформированности мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение и др.), преобладание слабых навыков сравнительно-сопоставительного анализа, не способность выделять очевидные ошибки, противоречия

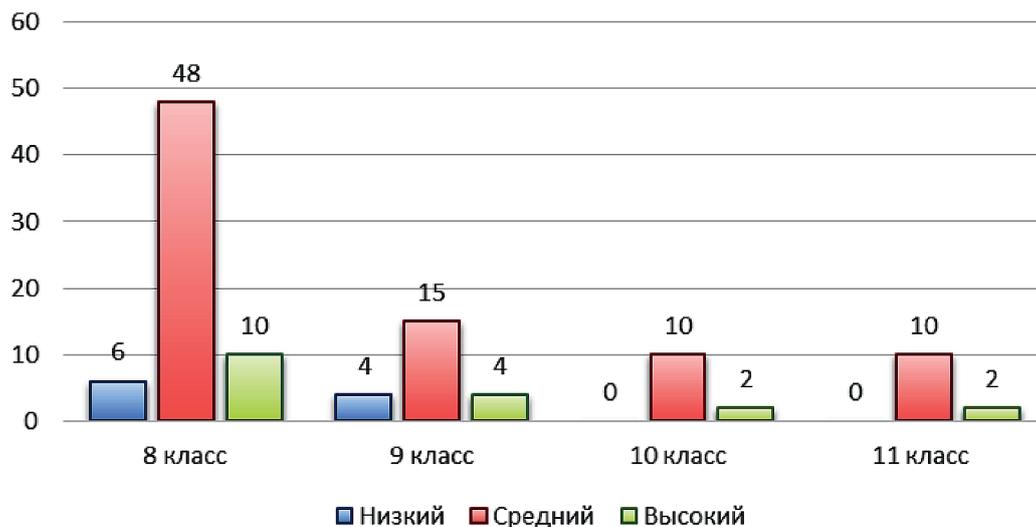


Рис. 1. Результаты 1 этапа
Fig. 1. Stage 1 results

Из диаграммы видно, что у большинства опрошенных преобладает «средний» уровень критических навыков – это 75 % из ста. «Низкий» уровень из всех респондентов показал 9 % и «высокий» уровень составил 16 %. Задачами следующего этапа было снижение количества детей с низким уровнем и повышение количества с высоким уровнем развития критического мышления.

Второй этап исследования включал использование самых разных интерактивных форм работы с детьми и широкое вовлечение их в проектную деятельность. Проектная деятельность, которая реализуется в Гимназии «Центра глобального образования города Якутска» весьма обширна и охватывает практически все направления. Большинство респондентов, которые прошли педагогический эксперимент, занимаются в различных проектах, которые проводятся, как в учебной, так и внеучебной деятельности гимназии. Это главный Фестиваль глобального образования «Глобу-

лус» по межкультурному взаимодействию, проект «Юный доктор» по приобщению учеников специализированного медицинского класса к научной, профилактической и просветительской деятельности, Проект сетевого взаимодействия для мотивирующей научно-образовательной среды «вуз-школа» как фактора повышения качества образования и инновационного развития гимназии, проект «Мир искусства для каждого» направленный на обучение и развитие творческих способностей, Союз олимпиадников «Апельсин» по выявлению и развитию одаренных детей, проект Волонтерский отряд «Клевер» направленный на социальную и благотворительную деятельность, проект «Путешествующая школа» включающий такие виды как профориентация, страноведение, туризм, выезды за рубеж, по городам России и населенным пунктам Якутии, также различные экологические проекты «Углеродный след», «Пчелки» по формированию экологической культуры у обучающихся и т. д.

Динамика развития критического мышления имела положительную динамику, но учитывая небольшой отрезок времени, показатели в процентном соотношении были незначительными. Но, как и планировали мы

имеем уменьшение количества детей с низким уровнем, например, понизилось среди 8 и 9 классов по 3 чел., среди 10 и 11 классов высокий уровень заметно увеличился на 7 и 8 учащихся.

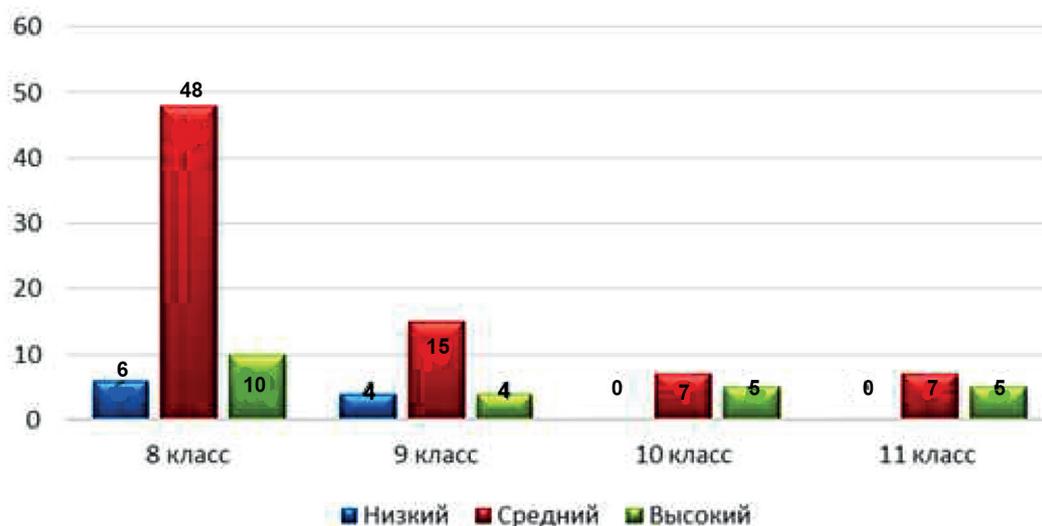


Рис. 2. Результаты 2 этапа
Fig. 2. Stage 2 results

Обсуждение результатов исследования. Наш педагогический эксперимент показал, что критические навыки выражались в отчетливой форме, где обучающиеся не ограничивались перечислением вариантов ответа, а предлагали в устной форме свои исправления, полностью восстанавливая правильный вариант предмета.

Учащиеся вне зависимости от класса показали умение работать в коллективе, умение выразить свое суждение согласно действиям, умение выслушивать и понимать других учащихся, умение приходить к соглашению с другими детьми, соблюдать речевой этикет. Также обучающиеся могли рассмотреть ситуацию со всех сторон, находили единый вариант решения, задавали вопросы по теме, могли осуществить взаимный контроль в процессе выполнения деятельности и взаимопомощи. Согласно итогам исследования, мы пришли к пониманию, что для достижения более высокого уровня социальных навыков, в частности, критического мышления, необходимо создать определенные педагогические условия, чтобы у каждого ученика была развита социальная активность на высоком уровне¹. Среди таких условий мы выделяем:

- создание условий для сотрудничества и благоприятного психоэмоционального климата в процессе проектной деятельности;
- создание условий для самосовершенствования, формирования жизненных целей и самосознания старшеклассника;
- использование метода стимулирования подростков в их проектной и образовательной деятельности.

Решению поставленных задач исследования также способствовало применение условия сотрудничества. В процессе проектной деятельности мы применили системно-деятельностный подход, где развивали навыки коллаборации у старшеклассников. Участники проектной группы самостоятельно руководили командой, организовывали межпредметные и надпредметные проекты на стыке нескольких дисциплин: история, география, биология, физика и т. д. Не менее важным условием для развития коммуникативных навыков является создание условий для повышения уровня сформированности коммуникативной компетенции у ребёнка-билингва, поскольку оно играет важную роль в когнитивных и общеучебных умениях [8; 11; 12]. Двойное влияние двуязы-

¹ Кузьминов Я., Сорокин П., Фрумин И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого ка-

пи-тала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. 2019. – Т. 13, № 2. – С. 19–41.

чия на ребенка может осложнить его фразовую речь, формирование словарного запаса, речевой и мыслительной деятельности. Узкоспециализированные замеры уровня коммуникативной компетентности мы не проводили, это будет следующим этапом в нашей работе.

Таким образом, мы понимаем, что грамотно спланированное и систематическое занятие в проектной деятельности должны способствовать у обучающихся выстраивание коммуникативных отношений, формирование коммуникативной компетентности, задействовать межпредметные категории, что должно влиять не только на общий кругозор личности, но и на мировоззрение.

Заключение. Высокий уровень владения коммуникативной компетентностью позволяет обучающимся самостоятельно проектировать исследование, развивать навыки, необходимые личности для успешной адаптации и социализации в обществе. Проектная деятельность – это площадка для учащихся, которая формирует и развивает основополагающие качества старшеклассника, поскольку оно влияет на качество, результативность и

успех совместной работы. То есть, основная задача – переход для учащихся от пассивного усвоения информации, к активному её поиску, критическому осмыслению, использованию ее на практике, к общению и деятельности.

Таким образом, создание организационно-педагогических условий должно включать:

1) создание условий для сотрудничества и благоприятного психоэмоционального климата в процессе проектной деятельности, способствующих формированию и развитию социально-значимых навыков и умений;

2) создание условий для самосовершенствования, формирования жизненных целей и самосознания старшеклассника;

3) использование метода стимулирования подростков в их проектной и образовательной деятельности.

Поэтому проектная деятельность может сформировать так называемый проектировочный стиль мышления, который соединяет в единую систему теоретические и практические составляющие деятельности обучающегося, позволяющий раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности.

Список литературы

1. Добрякова М. С. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальному. М.: Высш. шк. экон., 2020. 341 с.
2. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. М.: АБВ Издат., 2000. 100 с.
3. Формирование субъектности ребенка старшего подросткового возраста через образование / ред. А. С. Титова, О. Е. Кускова. М.: Ассоциация участников технологических кружков, 2022. 56 с.
4. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Нац. кн. центр, 2015. 280 с.
5. Кузьминов Я., Сорокин П., Фруммин И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. 2019. Т. 13, № 2. С. 19–41.
6. Иванов И. Ю. Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 6. С. 112–124.
7. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. М.: Пед. общ-во России, 2002. 224 с.
8. Гущина Т. Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося // Педагогика. 2012. № 2. С. 50–57.
9. Непряхин Н. Ю. Анатомия заблуждений, или Большая книга по критическому мышлению. М.: Альпина Паблишер, 2020. 578 с.
10. Орлов М. А. Настольная книга для изобретательного мышления. Азбука современной ТРИЗ. Базовый практический курс Академии Модерн ТРИЗ. М.: АСТ, 2017. 495 с.
11. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. М.: Новая школа, 2004. 299 с.
12. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
13. Чатфилд Т. Критическое мышление. Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2019. 328 с.
14. Ягер Джин. Творческое управление временем в новом веке. М.: Альпина Паблишер, 2003. 208 с.
15. Sternberg R. J. Intellectual styles. Theory and classroom implications // Learning and thinking styles: Classroom, interaction. Washington DC: Nat. Educ. Association, 1990. P. 18–42.

Сведения об авторах

Дагбаева Нина Жамсуевна, доктор педагогических наук; Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова (670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а); ndagbaeva@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>.

Осипова Мария Виссарионовна, аспирант; Северо-Восточный университета им. М. К. Аммосова (677000, Россия, г. Якутск, пр. Ленина, 2); marisssa2@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0367-2585>.

Вклад авторов

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

Осипова М. В. – экспериментальная часть исследования и анализ полученных результатов.

Для цитирования

Дагбаева Н. Ж., Осипова М. В. Развитие социально значимых навыков старшеклассников в процессе реализации проектной деятельности // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 98–105. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-18-4-98-105.

Статья поступила в редакцию 22.06.2023; одобрена после рецензирования 25.07.2023; принята к публикации 28.07.2023.

References

1. Dobryakova, M. S. Universal competencies and new literacy: from slogans to reality. M: Publishing House of the Higher School of Economics, 2020. (In Rus.)
2. Bychkov, A. V. The method of projects in a modern school. M., 2000. (In Rus.)
3. Formation of subjectivity of a child of older adolescence through education: a collection of methodological materials / ed.: A. S. Titova, O. E. Kuskova [et al.]. M: Association of participants of technological circles, 2022. (In Rus.)
4. Obukhov, A. S. Development of students' research activity. M: National Book Center, 2015. (In Rus.)
5. Kuzminov, Ya., Sorokin, P., Frumin, I. General and special skills as components of human capital: new challenges for the theory and practice of education. Foresight, no. 2, pp. 19–41, 2019. (In Rus.)
6. Ivanov, I. Yu. Extracurricular education in foreign studies, no. 6, pp. 112–124, 2021. (In Rus.)
7. Schurkova, N. E. Pedagogical technology. M: Pedagogical Society of Russia, 2002. (In Rus.)
8. Gushchina, T. N. Pedagogical support of the development of subjectivity of the student Text. Pedagogy, no. 2, pp. 50–57, 2012. (In Rus.)
9. Nepryakhin, N. Yu. Anatomy of delusions, or a big book on critical thinking. M: Alpina Publisher, 2020. (In Rus.)
10. Orlov, M. A. A desktop book for inventive thinking. The ABC of modern TRIZ. Basic practical course of the Academy of Modern TRIZ. M: AST Publishing House, 2017. (In Rus.)
11. Polyakov, S. D. Psychopedagogics of education: The experience of a popular monograph with elements of a textbook and science fiction. M: New School, 2004. (In Rus.)
12. Kholodnaya, M. A. Cognitive styles: On the nature of the Individual Mind. St. Petersburg: Peter, 2004. (In Rus.)
13. Chatfield, T. Critical thinking. Analyze, doubt, form your opinion. Trans. from English. M: Alpina Publisher, 2019. (In Rus.)
14. Jager, G. Creative time management in the new century. Transl. from English. M: Alpina Publisher, 2003. (In Rus.)
15. Sternberg, R. J. Intellectual styles. Theory and classroom implications. In: Pressusen B. Z. (Ed.). Learning and thinking styles: Classroom, interaction. Washington DC: Nat. Educ. Association, 1990: 18–42.

Information about the authors

Dagbaeva Nina Zh., Doctor of Pedagogy; Dorzhi Banzarov Buryat State University (24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia); ndagbaeva@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>.

Osipova Maria V., postgraduate; Pedagogical Institute of the North-Eastern Federal University named after I. I. M. K. Ammosova (2 Lenin Ave, Yakutsk, 677000, Russia); marisssa2@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0367-2585>.

Contribution of authors to the article

Dagbaeva N. Zh. – theoretical and methodological foundations of the research

Osipova M. V. – experimental part of the study and analysis of the results obtained.

For citation

Dagbaeva N. Zh., Osipova M. V. Development of Socially Significant Skills of High School Students in the Process of Implementing Project Activities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 98–105. DOI: 10.21209/ 2658-7114-2023-18-4-98-105.

***Received: June 22 2022; approved after reviewing July 25 2023;
accepted for publication July 28 2023.***

Научная статья

УДК: 373:376

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-106-116

Внутриклассная уровневая дифференциация как модель организации учебного процесса в инклюзивном классе

Елена Владимировна Зволейко

*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия
ezvoleyko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>*

Формой сближения систем общего и специального образования явилось создание инклюзивных классов, которые состоят из двух категорий школьников – нормально развивающихся и школьников с ОВЗ. Нормально развивающиеся школьники имеют разные уровни развития – от очень высокого до очень низкого и поэтому не могут осваивать образовательную программу на одном уровне. Школьники с ОВЗ испытывают значительные трудности при освоении общеобразовательных программ. Поскольку инклюзивный класс отличается гетерогенностью состава, учитель сталкивается с проблемой обучения учеников с учётом имеющихся неравных возможностей. Актуальность статьи обусловлена необходимостью выделения педагогической технологии, которую можно взять за основу моделирования образовательного процесса в инклюзивном классе. Статья представляет собой научный обзор по проблеме дифференцированного обучения и имеет цель – обосновать и определить ведущую педагогическую технологию, применимую в работе учителя инклюзивного класса. В исследовании использован метод анализа нормативных документов, регламентирующих начальное общее и специальное образование, метод анализа учебных и методических материалов в области дифференциации обучения, инклюзивной школы, сравнительно-сопоставительный анализ текстов, метод обобщения и систематизации педагогического опыта. В статье обосновывается и определяется ведущая педагогическая технология, применимая в инклюзивном классе – технология внутриклассной уровневой дифференциации, описан общий план организации работы учителя по внедрению этой технологии в образовательный процесс. Представлен диагностический комплекс, позволяющий решить проблему отбора учащихся в группы, имеющие индивидуально-типологические различия в выполнении учебной деятельности, с целью их внутриклассной дифференциации. По Н. Ф. Кругловой, надёжными критериями дифференциации школьников в инклюзивном классе являются индивидуальные особенности сформированности и функционирования процессов осознанной произвольной регуляции деятельности, а также качество и уровень сформированности когнитивных процессов. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой методических аспектов организации работы учителя инклюзивного класса в условиях внутриклассной уровневой дифференциации.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, модель обучения, технология внутриклассной уровневой дифференциации, инклюзивное образование, технологии инклюзивного образования, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья

Original article

Intraclass Level Differentiation as a Model for Organizing the Educational Process in an Inclusive Classroom

Elena V. Zvoleyko

*Transbaikal State University, Chita, Russia
ezvoleyko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>*

A form of convergence between general and special education systems is the creation of inclusive classes, which consists of two categories of schoolchildren – normally developing and schoolchildren with disabilities. Normally developing schoolchildren have different levels of development – from very high to very low and therefore cannot master the educational program at the same level. Schoolchildren with disabilities experience significant difficulties in mastering general education programs. Since the inclusive class is characterized by heterogeneity of composition, the teacher is faced with the problem of teaching students taking into account the existing unequal opportunities. The relevance of the article is due to the need to highlight pedagogical technology, which can be taken as the basis for modeling the educational process in an inclusive classroom. The article is a scientific review on the problem of differentiated learning and has the goal of

substantiating and identifying the leading pedagogical technology applicable in the work of a teacher in an inclusive classroom. The method of analysis of normative documents regulating primary general and special education, the method of analysis of educational and methodological materials in the field of differentiation of education, inclusive schools, comparative analysis of texts, the method of generalization and systematization of teaching experience are used by the author. The article substantiates and defines the leading pedagogical technology applicable in an inclusive classroom – the technology of intraclass level differentiation, and describes the general plan for organizing the work of a teacher to introduce this technology into the educational process. A diagnostic complex is presented that makes it possible to solve the problem of selecting students into groups that have individual typological differences in the performance of educational activities, with the aim of their intraclass differentiation. According to N. F. Kruglova, reliable criteria for differentiating schoolchildren in an inclusive class are the individual characteristics of the formation and functioning of the processes of conscious voluntary regulation of activity, as well as the quality and level of formation of cognitive processes. Prospects for further research are related to the development of methodological aspects of organizing the work of an inclusive class teacher in conditions of intraclass level differentiation.

Keywords: differentiated learning, learning model, intra-class level differentiation technology, inclusive education, inclusive education technologies, students with disabilities

Введение. В настоящий момент система образования Российской Федерации претерпевает принципиальные изменения, одним из которых является сближение систем массового и специального образования. Формой такого сближения является инклюзивное образование – практика обучения в одном классе детей с нормальным и отклоняющимся развитием. Как отмечал Н. Н. Малофеев, история совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с детьми, не имеющими подобных ограничений, коротка: в России инклюзия получила официальное признание лишь в начале XXI в. [1].

Инклюзивное обучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее в тексте – ОВЗ) в массовом классе должно быть построено на принципах специальной педагогики, с использованием специальных методов, приёмов и технологий коррекционно-развивающего обучения. Соблюдая эти условия, можно обеспечить ребенку доступность обучения в массовой школе.

Любой класс массовой школы состоит из учеников, имеющих разные уровни развития. Причём в начальной школе эти индивидуальные различия заметны в наибольшей степени. В инклюзивном классе диапазон показателей психического развития становится ещё более широким. Учителя, работающие в инклюзивных классах, ищут такие модели обучения, которые могли бы обеспечить обучение и развитие каждого ученика, исходя из его возможностей и способностей.

В связи с распространением практики инклюзивного обучения детей с ОВЗ возникает необходимость поиска педагогических технологий, адекватных новым вызовам. Дидактика инклюзивного образования находится в процессе становления, и на сегодняш-

ний день качество обучения в инклюзивном классе зависит от мастерства каждого отдельно взятого учителя [2].

Цель настоящего исследования – обосновать и определить ведущую педагогическую технологию в инклюзивном классе, описать общий план организации работы учителя по внедрению этой технологии в образовательный процесс, представить диагностический комплекс, с помощью которого можно решить проблему отбора учащихся в группы с целью их внутриклассной дифференциации.

Методология и методы исследования. Исследование опирается на подходы, положенные в основу современной концепции начального образования – общего и специального – системный, деятельностный и дифференцированный. Системный подход позволяет рассматривать педагогический процесс как единое целое, системный развивающийся объект в единстве его компонентов. Результаты начального образования сегодня рассматриваются в контексте деятельностной парадигмы образования, постулирующей, что знания усваиваются субъектом и проявляются только через активную деятельность, а процесс обучения должен строиться на постепенном усложнении содержания, способов, характера деятельности учащихся. Дифференцированный подход обусловлен необходимостью учёта в образовательном процессе индивидуальных различий в обучаемости школьников.

В исследовании использовался метод анализа нормативных документов в области начального общего и специального образования – Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и Федерального

государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ). Применён метод анализа учебно-методических материалов в области дифференциации обучения, специальной литературы, раскрывающей проблематику инклюзивного обучения. Использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа текстов, систематизации и обобщения.

Результаты исследования и их об- суждение. Начальное образование в обще- образовательной и специальной школах ре- гламентируется ФГОС НОО (2022 г.) и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (2016 г.).

В новом ФГОС НОО (2022 г.) значитель- но актуализирован *дифференцированный подход* в образовании, обусловленный не- обходимостью учета индивидуальных раз- личий в обучаемости школьников. В пункте 1 прописано: «ФГОС НОО обеспечивает ва- риативность содержания образовательных программ НОО, возможность формирования *программ различного уровня сложности* и направленности с учётом образовательных потребностей и способностей обучающих- ся»¹. Учителю дается право выбора методик и методов обучения, способов оценки зна- ний, применения различных форм органи- зации образовательной деятельности, об- разовательных технологий. Пункт 4 гласит: «В основе ФГОС лежат представления об уникальности личности и *индивидуальных возможностях* каждого обучающегося»². В пункте 20 сказано: «Организация образова- тельной деятельности по программе началь- ного общего образования может быть осно- вана на *делении обучающихся на группы и различное построение учебного процесса в выделенных группах с учетом их успева- емости, образовательных потребностей и интересов, психического и физического здоровья*»³. Из ФГОС НОО следует, что про- блема удовлетворения индивидуальных об- разовательных потребностей школьников, имеющих нормативное развитие, но обла- дающих различным познавательным и лич- ностным потенциалом, может быть решена дифференцированным подходом в обуче- нии. Речь идёт о возможности применения

технологии уровневой дифференциации об- учения в начальной школе.

В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (2016 г.) в качестве методологической осно- вы образовательного процесса также опре- делен *дифференцированный подход*. Необ- ходимость дифференцированного подхода обусловлена диапазоном различий детей с ОВЗ, который чрезвычайно велик – «от прак- тически нормально развивающихся, испы- тывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необра- тимым тяжёлым поражением центральной нервной системы; от ребёнка, способного при специальной поддержке обучаться со- вместно со здоровыми сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной образо- вательной программе»⁴. Отдельным катего- риям детей с ОВЗ присущи специфические особенности развития, но и внутри каждой категории диапазон различий существенен.

Таким образом, проблема дифферен- циации обучения является актуальной при организации образовательного процесса для всех групп школьников – как нормально развивающихся, так и имеющих нарушения в развитии. В инклюзивном классе разброс показателей психического развития у обуча- ющихся еще более широк, поэтому диффе- ренциация обучения необходима.

Разработка понятия «дифференциро- ванное обучение», его уровней, видов и форм интенсифицировалась в советский период. Необходимость дифференцированного под- хода в обучении обусловлена стремлением общества к эффективному использованию возможностей каждого гражданина. Проблема дифференцированного подхода как науч- ной основы разноуровневого обучения в пе- дагогике советского периода была осознана в середине XX в., и наиболее известными в этой области являются труды В. М. Монахо- ва⁵, И. Э. Унт, В. В. Фирсова, Н. М. Шахмае- ва, И. С. Якиманской⁶ и др. [3–5].

⁴ Концепция ФГОС для обучающихся с ограни- ченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – URL: <http://mikunschool1.ru/OVZ/konceptsiya-fgos-dlya-detej-s-ovz.pdf> (дата обращения: 15.05.2023). – Текст: электронный.

⁵ Концепция дифференциации обучения в средней общеобразовательной школе / под ред. В. М. Монахова, В. А. Орлова. – М.: Просвещение, 1990. – 104 с.

⁶ Якиманская И. С. Личностно-ориентирован- ное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2006. – 96 с.

¹ ФГОС НОО: приказ Минпросвещения России: [от 31 мая 2021 г. № 286]. – URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обра- щения: 01.05.2023). – Текст: электронный.

² Там же.

³ Там же.

Изучению проблемы дифференцированного обучения предшествовал научный поиск способов индивидуального подхода к обучающимся в учебном процессе.

Индивидуализация и дифференциация в практике обучения тесно связаны, но не тождественны. Индивидуализация – это построение учебного процесса с учетом особенностей и возможностей каждого ученика, а дифференциация – с учётом типических особенностей, характерных для некоторой группы детей.

Дифференцированное обучение – такой способ организации процесса обучения, где учащиеся организуются в группы на основе общих индивидуально-типологических особенностей (способности, уровень интеллекта и пр.). Для разных групп компоненты дидактической системы – цели, содержание, формы, методы, средства, результаты обучения могут значительно различаться.

Каждая группа учеников усваивает инвариантное содержание образования (общее

для всех групп), обогащенное фрагментами, необходимыми для каждой группы.

Три уровня дифференциации выделил Р. Гроот. Первый уровень – микроуровень (уровень класса) – выделение отдельных групп учащихся внутри класса; второй – мезоуровень (уровень школы) – выделение различных типов классов внутри школы; третий – макроуровень – создание различных типов школ. Первый уровень относится к внутренней дифференциации, а второй и третий – к внешней [6; 7].

Под *видами дифференциации* понимают формальные основания для деления учащихся¹. Дифференциация по видам осуществляется на основе индивидуально-типических особенностей учащихся – по интересам, способностям, по выбираемой профессии, по иным основаниям – социальным, экономическим, медицинским. На практике деление происходит по национальному, религиозному, имущественному признакам (см. таблицу):

Уровни и виды дифференциации [8]¹

<i>Уровни</i> <i>Виды</i>	<i>Микроуровень</i> <i>(внутренняя</i> <i>дифференциация)</i>	<i>Мезоуровень</i> <i>(внешняя</i> <i>дифференциация)</i>	<i>Макроуровень внешняя</i> <i>(дифференциация)</i>
По общим способностям	Групповая работа в рамках модели полного усвоения знаний. Уровневая дифференциация	Классы: гимназические, общеобразовательные, специальные, инклюзивные	Гимназии Лицеи
По специальным способностям		Кружки, студии, факультативы	Музыкальные, спортивные, художественные и иные школы
По особенностям психофизического развития	Учёт особенностей развития при организации учебного процесса		Специальные школы по типу недостатка в развитии
По интересам, по выбираемой профессии		Профильные классы, классы с углубленным изучением дисциплин	Колледжи. Лицеи. Подготовительные курсы при вузах
По этническому признаку			Национальные школы
По религиозному признаку			Христианские, мусульманские и другие школы
По имущественному признаку			Негосударственные общеобразовательные школы с высокой стоимостью обучения

Формы дифференциации обучения определяются различными организационными образовательными стратегиями.

Внешнюю и внутреннюю формы организации дифференцированного обучения

выделяет С. Е. Покровская. *Дифференциация внешняя* предполагает создание стабильных групп (классов), различающихся содержанием образования и требованиями, которые предъявляются ученикам. Такие

¹ Савенков А. И. Педагогическая психология. – М.: Юрайт, 2014. – 672 с.

классы формируются на основе критериев – достигнутых результатов обучения, склонностей и способностей, интересов. Суть этой формы – направленная специализация образования с целью максимального развития способностей в избранном направлении. *Дифференциация внутренняя* подразумевает деление учащихся внутри класса на группы для ведения с ними учебной работы на разных уровнях усвоения образовательной программы. Группы отличаются разным темпом изучения материала, учитель выбирает доступные для разных групп виды деятельности и методы обучения, определяет характер необходимой помощи.

Выделяют также селективную (жёсткую) и элективную (гибкую) системы формирования групп учащихся. *Дифференциация селективная* применяется в профильных классах, в классах с углубленным изучением цикла дисциплин. *Дифференциация элективная* предполагает самостоятельный выбор обучающимися учебных предметов¹.

Внутренняя дифференциация, по С. Е. Покровской, может быть одноуровневой и многоуровневой. *Одноуровневая дифференциация* состоит в том, что всех учащихся, независимо от их индивидуально-психологических различий, стремятся привести к одному уровню освоения учебного материала. Однако, как показывает практика, достижение всеми школьниками единого, тем более высокого уровня обученности, является недостижимой целью. По мнению С. Е. Покровской, в любом классе можно выделить три группы учащихся – с высоким, средним и низким уровнями обучаемости, при этом учащиеся первой группы усваивают учебный материал полностью, второй – частично, третьей – усваивают его плохо или не усваивают совсем².

Многоуровневая внутренняя дифференциация заключается в том, что, занимаясь по единой программе, учащиеся могут её усваивать на разных уровнях, однако, не ниже базового (обязательного) уровня. Разработчики технологии уровневой дифференциации предполагают, что содержание образования по каждому предмету может быть освоено на трех уровнях – базовом, продвинутом и углублённом. Как указывает С. Е. Покровская, при отборе содержания

материала по уровням возникает проблема выделения обязательного ядра (инвариантного компонента, обязательного для всех) и вариативной части содержания образования [9, с. 34].

Необходимо различать дифференциацию и вариативность в образовании. Известно, что содержание образования по какому-то предмету у разных учителей может существенно различаться. Различия обуславливаются уровнем предметной подготовки учителя, его представлениями о необходимом содержании преподаваемого предмета и методических приёмах изложения, субъективным опытом и ценностными ориентациями педагога, психологическим статусом педагога (тип темперамента, ораторские способности). Всё это делает процесс обучения вариативным³.

Разработка теоретических основ уровневой дифференциации содержится в трудах Н. П. Гузика, В. М. Монахова, В. В. Фирсова, И. С. Якиманской и др. Целевой аудиторией предложенных дидактических систем являются учителя и учащиеся обычных классов, тем не менее, они содержат ряд продуктивных идей для инклюзивной школы.

Технологию *урвневой дифференциации на основе обязательных результатов обучения* разработал В. В. Фирсов [4]. Автор предлагает ввести два стандарта – стандарт базового (обязательного) уровня подготовки, который должен достичь каждый учащийся и стандарт повышенного уровня, который может освоить старательный и способный ученик. Между этими уровнями находится своеобразная «лестница» деятельности, постепенное восхождение по которой обеспечивает ученику обучение на посильном уровне, в «зоне ближайшего развития». Как отмечает В. В. Фирсов, «принципиальное отличие нового подхода состоит в том, что уровневая дифференциация основывается на планировании результатов обучения: явном выделении уровня обязательной подготовки и формировании на этой основе повышенных уровней овладения материалом. Сообразуясь с ними и учитывая свои способности, интересы, потребности, ученик получает право и возможность выбирать объем и глубину усвоения учебного материала, варьировать свою учебную нагрузку. Именно такой подход приводит к тому, что дифференцированная

³ Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2006. – 96 с.

¹ Покровская С. Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах. – Минск: Беларуская наука, 2002. – 132 с.

² Там же.

работа получает прочный фундамент, приобретает реальный, осязаемый и для учителя, и для ученика смысл. Резко увеличиваются возможности работы с сильными учениками, так как учитель уже не связан необходимостью спросить все, что он давал на уроке, со всех школьников» [4]. Идея о важности определения требований к базовому (обязательному) уровню подготовки как основы дифференцированного обучения в отечественной педагогике пока проработана слабо.

Модель «Внутриклассной (внутрипредметной) дифференциации» предложена Н. П. Гузиком [10]. Автор выделяет три типа дифференцированных программ: «А», «В», «С». Программа «С» – это базовый стандарт, ученик должен овладеть материалом на уровне его воспроизведения. Программа «В» обеспечивает достижение уровня, когда ученик может выполнять задания на применение полученных знаний, а программа «А» – когда учеником достигается уровень творческого применения знаний.

Условия осуществления дифференцированного подхода раскрыла И. С. Якиманская: предварительное изучение индивидуальных особенностей учащихся, умение учителя выделять трудности, характерные для разных групп учащихся, умение программировать обучение разных групп, предоставлять возможность выбора содержания и формы заданий, осуществлять обратную связь, создавать мотивацию успешности учения¹.

На практике чаще всего учителя реализуют только элементы уровневого дифференцированного обучения. Для сильных учеников учитель подбирает дополнительные задания (творческие, повышенной сложности), для неуспевающих проводит дополнительные занятия во внеурочное время. Некоторые учителя пытаются реализовать уровневую внутреннюю дифференциацию, когда класс делится на две – три группы, и учитель самостоятельно определяет степень сложности работы каждой группы. Слабоуспевающим могут уменьшать количество заданий, или их упрощать, могут увеличивать время на выполнение задания. Слабым учащимся оказывают разнообразную помощь в ходе выполнения работы, например, применяя прием «повторного объяснения». Такая форма организации обучения называется *многорузневая внутренняя дифференциация*

¹ Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

с селективным способом создания учебных групп (С. Е. Покровская) [9, с. 36].

Инклюзивный класс отличается гетерогенностью состава, а учитель сталкивается с проблемой обучения учеников с учетом имеющихся у них неравных возможностей. Внутриклассная уровневая дифференциация обучения может стать эффективной моделью организации учебного процесса в инклюзивном классе, поскольку позволяет учитывать интересы разных групп школьников. С позиции психологии, уровневый подход позволяет реализовать потенциал в развитии личности конкретного ребенка; с позиции педагогики уровневый подход означает особую организацию образовательного процесса, предполагающую эффективное использование потенциала обучающихся [11].

В современной дидактике происходит поиск новых методических подходов для инклюзивной школы. Появились понятия «дидактика многообразия», «безбарьерная дидактика», «инклюзивная дидактика». К перспективной модели организации учебного процесса в инклюзивных классах авторы относят дифференцированное обучение [12].

Сотрудники Федерального центра инклюзивного образования (г. Москва) оперируют понятием «технологии инклюзивного образования», под которыми понимают такие, которые ведут к созданию условий для доступного, качественного образования всех детей, обучающихся в инклюзивном классе [13, с. 85]. Е. В. Самсонова выделяет две группы технологий, применяемых в инклюзивной практике: организационные и педагогические. Организационные технологии обеспечивают организацию инклюзивного процесса, к ним относятся технологии проектирования, командного взаимодействия участников образовательного процесса, организации доступной среды. Педагогические технологии включают методы и приемы, которые оказываются эффективными в практике инклюзии:

- 1) направленные на освоение академических компетенций – знаний, умений, навыков (сюда относятся технологии индивидуализации, дифференцированного обучения);
- 2) направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций;
- 3) позволяющие проводить коррекцию учебных и поведенческих трудностей;
- 4) технологии оценивания учебных достижений [13].

Инклюзивный класс состоит из двух категорий школьников – нормально развивающихся и школьников с ОВЗ. Школьники с ОВЗ, как правило, имеют средний и ниже среднего уровня развития. Диапазон психического развития нормально развивающихся школьников чрезвычайно широк – от очень высокого уровня до очень низкого – они также не могут осваивать образовательную программу на одном уровне [14]. Поэтому необходимо обеспечить вариативность образовательных программ, то есть формировать программы различного уровня сложности [Там же]. Дифференциация обучающихся в учебном процессе закреплена в положении ФГОС НОО (2022): «организация образовательной деятельности по программе НОО может быть основана на *делении обучающихся на группы и различном построении учебного процесса в выделенных группах с учетом их успеваемости, образовательных потребностей*»¹. Таким образом, ФГОС НОО регламентирует, что нормально развивающиеся школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать её *на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований* [Там же].

Школьники с ОВЗ, обучающиеся инклюзивно по адаптированной программе, также должны освоить содержание образования не ниже уровня обязательных требований: уровень их образования должен «соответствовать по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию обучающихся, не имеющих ограничений по здоровью, в те же сроки обучения»².

В инклюзивном классе находятся разные группы школьников, они неизбежно будут осваивать образовательную программу на разных уровнях. Следовательно, ведущей педагогической технологией в таком классе должна стать *технология внутриклассной уровневой дифференциации обучения*. Учащиеся класса должны быть поделены на группы для проведения с ними учебной работы на разных уровнях усвоения программного материала [14; 15]. Для каждой группы

¹ ФГОС НОО: приказ Минпросвещения России: [от 31 мая 2021 г. № 286]. – URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 01.05.2023). – Текст: электронный.

² ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки РФ: [от 19 декабря 2014 г. № 1598]. – URL: <http://www.base.garant.ru/70862366> (дата обращения: 01.05.2023). – Текст: электронный.

учащихся учитель реализует разноуровневое содержание обучения, модифицирует методы и приемы обучения, предлагает различные виды помощи.

При разноуровневом обучении актуальной становится проблема дифференциации учащихся, то есть проблема отбора учащихся в группы. Для уровневой дифференциации предлагалось использовать такие педагогические показатели, как уровень успеваемости (Л. В. Занков), уровень самостоятельности в познавательной деятельности, степень действенности интереса к учению (Е. С. Рабунский), уровень умственного развития – предпосылки к учению (обучаемость) и уровень приобретенных знаний (обученность) (Н. А. Менчинская), темп продвижения (З. И. Калмыкова), познавательные интересы, учебная мотивация (А. К. Маркова)³.

Н. А. Менчинской выделены психологические показатели, связанные с особенностями мыслительной деятельности (соотношение операций анализа и синтеза, гибкость или ригидность мышления и пр.), индивидуальными различиями школьников в усвоении знаний, которые влияют на процесс обучения (полнота выделения и оперирования существенными признаками, устойчивость теоретических обобщений, способность к переносу усвоенных знаний, чувствительность к помощи учителя) [16; 17].

Учитывать все показатели в образовательном процессе, на наш взгляд, не представляется возможным. В качестве наиболее обоснованных педагогических критериев дифференциации учащихся могут выступать их *обученность и обучаемость*: по словам А. И. Савенкова «педагоги во все времена стремились отделять детей хорошо и легко обучающихся от тех, кому учение дается с трудом»⁴.

Подход к дифференциации школьников, где в основу деления положены критерии обученности и обучаемости, достаточно хорошо разработан в педагогике. Обученность – это количественная характеристика степени усвоения учебного материала, это достигнутый уровень знаний, умений и навыков, осознанность их применения на практике. Обучаемость – это готовность ученика к

³ Зволейко Е. В., Калашникова С. А. Обучение детей с задержкой психического развития в инклюзивном классе: дифференцированный подход: учеб.-метод. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2022. – 124 с.

⁴ Савенков А. И. Педагогическая психология. – М.: Юрайт, 2014. – 672 с.

усвоению новых знаний, возможности его потенциального развития. На потенциал существенное влияние оказывает познавательный интерес – стремление проникнуть в глубину изучаемых явлений. Познавательный интерес предстаёт как синтез сложных личностных процессов, соединение интеллектуальных, эмоциональных, волевых факторов. Г. И. Щукина выделила три вида познавательного интереса: ситуативный (интерес проявляется эпизодически); активный интерес (ученик испытывает устойчивое эмоционально-положительное отношение к предмету познания); личностный интерес (демонстрирует избирательную активность и направленность личности в отношении предмета познания) [18].

По показателям обученности и обучаемости можно выделить три группы учащихся. Первую группу составляют ученики с высокой степенью обученности и обучаемости, со сформированной познавательной мотивацией, с высоким потенциалом развития. Вторая группа – обучающиеся, способные усваивать материал на базовом уровне, со слабо выраженной мотивацией, средним темпом усвоения знаний, но хорошим потенциалом развития. Третья группа – обучающиеся с низким уровнем обученности и обучаемости, с отсутствием мотивации к обучению, средним или низким потенциалом развития.

На успешность учебной деятельности влияет большой комплекс психических качеств, необходимо выделить надежные критерии дифференциации школьников в инклюзивном классе. Успешность ученика в учебной деятельности, согласно Н. Ф. Кругловой, в наибольшей степени определяют такие характеристики, как:

- 1) уровень и качество сформированности познавательных процессов;
- 2) особенности сформированности и функционирования процессов произвольной регуляции деятельности.

Как считает Н. Ф. Круглова, именно эти характеристики являются базовыми для учебной деятельности, определяют ее ход и существенно различаются у разных групп школьников¹. Проведя диагностику состояния этих базовых характеристик, можно выявить *индивидуально-типологические особенности построения учебной деятельности у разных групп школьников*, и на этой основе провести их дифференциацию [14].

¹ Круглова Н. Ф. Причины неуспеваемости в школе и пути их устранения: метод. пособие. – М.: Вербум-М, 2004. – 120 с.

Изучать уровни сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения учеником своей учебной деятельности предлагает Н. Ф. Круглова. Дифференциация школьников должна проводиться на основе критериев: степени самостоятельности в учебной работе, уровня самоанализа (рефлексии) учебной деятельности и поведения, уровня и качества сформированности регуляторных звеньев и когнитивных процессов, определения зоны ближайшего развития, степени потребности в помощи и выявления влияния напряжённой образовательной среды на учебную деятельность [Там же].

В результате диагностики становится возможным выделить три группы учащихся, которые будут различаться между собой по *особенностям построения регуляторно-когнитивной структуры деятельности*: самостоятельные учащиеся, несамостоятельные учащиеся, условно самостоятельные учащиеся².

Учитель распределяет учащихся класса в три группы, отличающиеся индивидуально-типологическими характеристиками выполнения учебной деятельности. Обучающиеся с ОВЗ входят в третью группу.

В организации учителем работы по внедрению уровневой дифференциации в классе можно выделить подготовительный и основной этапы.

На этапе подготовки учитель:

- определяет критерии, по которым будет делить учащихся на группы;
- изучает индивидуальные особенности развития учащихся по выбранным критериям, распределяет обучающихся по группам с учётом их обобщённо-типологических характеристик.

На основном этапе учитель:

- разрабатывает методическое обеспечение для каждой группы (разноуровневые задания, способы контроля, оценки);
- реализует дифференцированный подход к обучающимся в ходе учебной работы;
- контролирует результаты работы учащихся;
- вносит коррективы в образовательный процесс.

Итак, обучение учащихся в инклюзивном классе возможно только на основе технологии уровневого обучения. Важно понимать, что в ходе обучения состав групп может меняться в зависимости от продвижения конкретных учащихся.

² Там же.

Изучение школьников в целях дифференциации можно проводить по диагностическому комплексу, разработанному Н. Ф. Кругловой¹. Автором предложен комплекс методик, который позволяет оценить уровень сформированности психологической основы учебной деятельности (уровень когнитивного развития) и существенные особенности организации процесса саморегуляции психической деятельности [14].

Критериями дифференциации учащихся выступают:

- степень самостоятельности в учебной работе;
- уровень самоанализа своей учебной деятельности и поведения;
- качество сформированности регуляторных звеньев и познавательных процессов;
- зона ближайшего развития, потребность в помощи;
- влияние напряжённой образовательной среды на учебную деятельность [Там же].

Диагностический комплекс Н. Ф. Кругловой включает три методики, предъявляемые ученикам и анкету для учителей. Методики «Чёрно-красная таблица», «Контур», «Специальный вербальный тест», позволяют изучить уровень развития познавательных процессов, оценить развитие способности к произвольной регуляции собственной учебной деятельности. Анкета для учителей содержит перечень вопросов, позволяющих раскрыть особенности протекания регуляторно-когнитивных процессов построения учебной деятельности отдельными учениками.

Все методики регистрируют одни и те же показатели сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности, но на разных видах стимульного материала – наглядно-образном, знаково-счетном, вербально-понятийном. Для каждого из этих видов учебной деятельности определены характеристики выполнения учащимися каждого задания, которые позволяют составить обобщённую характеристику психологической структуры построения учебной деятельности конкретным учеником. Учитель проводит качественную оценку результатов диагностики, квалифицируя ошибки и анализируя структуру когнитивных и регуляторных процессов.

¹ Круглова Н. Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника: учеб.-метод. пособие / под ред. О. А. Конопкина, В. И. Панова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – 247 с.

Заключение. В статье обосновано применение технологии внутриклассной уровневой дифференциации, как наиболее адекватной педагогической технологии при организации работы инклюзивных классов. Гетерогенность состава инклюзивного класса побуждает учителя обеспечить вариативность образовательных программ, методов и приемов работы, форм оказываемой помощи для того, чтобы учитывать образовательные возможности различных групп школьников. При организации разноуровневого обучения учитель предварительно должен изучить индивидуальные особенности обучающихся, определить критерии для объединения учащихся в группы, разработать разноуровневые задания, учитывая образовательные возможности обучающихся. Реализуя дифференцированный подход к обучающимся в ходе учебной работы, учитель модифицирует методы обучения, использует специально разработанные средства обучения, анализирует результаты работы учащихся, вносит коррективы в образовательный процесс. Основная цель работы учителя инклюзивного класса – стимулирование познавательной самостоятельности всех обучаемых.

Одной из сложных проблем при организации уровневого обучения является задача отбора учащихся в группы, которая может быть решена с опорой на разные научно-теоретические и методологические позиции: разные авторы предлагают различные основания для дифференциации учащихся. В диагностическом комплексе Н. Ф. Кругловой за основу дифференциации берутся такие обобщённо-типологические характеристики учеников, как уровень когнитивного развития и особенности организации процесса саморегуляции собственной психической деятельности. На наш взгляд, именно эти характеристики влияют на обучаемость и обеспечивают обученность.

Внутриклассная уровневая дифференциация обучения может стать эффективной моделью организации учебного процесса в инклюзивном классе, поскольку позволяет учитывать интересы разных групп школьников. Перспективами дальнейшего исследования проблемы дифференцированного подхода в инклюзивных классах мы определяем разработку методических аспектов организации работы учителя инклюзивного класса в условиях внутриклассной уровневой дифференциации.

Список литературы

1. Малофеев Н. Н. От институционализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями. Текст: электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. № 34. URL: <https://aldef.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs> (дата обращения: 08.05.2023).
2. Баринаева Е. Б. Особенности реализации инклюзивного образования в Российской Федерации на современном этапе. Текст: электронный // Современное образование. 2020. № 1. С. 53–63. DOI: 10.25136/2409-8736.2020.1.32248. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32248 (дата обращения: 22.09.2023).
3. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
4. Фирсов В. В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. М.: Просвещение, 1994. 76 с.
5. Шахмаев Н. М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе / под ред. М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. С. 251–281.
6. Гроот Р. Дифференциация в образовании // Директор школы. 1994. № 6. С. 2–5.
7. Гроот Р. Дифференциация в образовании // Директор школы. 1995. № 4. С. 12–18.
8. Осмоловская И. М. Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 1999. № 5. С. 6–12.
9. Покровская С. Е. Внешняя и внутренняя дифференциация обучения как разнородность разнородной подготовки школьников // Педагогические проблемы разнородной подготовки школьников и студентов в условиях реформирования образования. Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 1998. С. 32–39.
10. Гузик Н. П. Лекционно-семинарская система обучения химии. Киев: Радянська школа, 1979. 94 с.
11. Лисовская Т. В. Разнородное содержание обучения как условие успешного инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2020. № 2. С. 57–68.
12. Близнюк О. А. Модели организации учебного процесса в инклюзивных образовательных условиях // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 11. С. 98–104. DOI: 10.23670/IRJ.2020.101.11.089.
13. Самсонова Е. В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сб. материалов III Междунар. науч.- практ. конф. / под ред. С. В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 84–95.
14. Зволейко Е. В. К вопросу об уровне дифференциации обучающихся в инклюзивном классе и ее критериях // Специальное и инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы: материалы конференции / под ред. Н. П. Рудаковой, Е. А. Лариной. Благовещенск: БГПУ, 2023. С. 9–16.
15. Зволейко Е. В. Применение технологии дифференцированного обучения в работе учителя инклюзивного класса // Психолого-педагогическое образование в ЗабГУ: традиции и современность: материалы конференции / под ред. Т. К. Клименко. Чита: ЗабГУ, 2021. С. 112–119.
16. Менчинская Н. А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Просвещение, 1971. 272 с.
17. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 448 с.
18. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Просвещение, 1971. С. 16–27.

Информация об авторе

Елена Владимировна Зволейко, доктор педагогических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30); ezvoleyko@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>.

Для цитирования

Зволейко Е. В. Внутриклассная уровневая дифференциация как модель организации учебного процесса в инклюзивном классе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 106–116. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-106-116.

Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 17.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

References

1. Malofeev, N. N. From institutionalization to inclusive education of children with special educational needs. Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy, no. 34, 2018. Web. 08.05.2023. <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs> (In Rus.)
2. Barinova, E. B. Features of the implementation of inclusive education in the Russian Federation at the present stage. Modern education, no. 1, 2020. Web. 22.09.2023. https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32248 (In Rus.)
3. Unt, I. E. Individualization and differentiation of learning. M: Pedagogika, 1990. (In Rus.)
4. Firsov, V. V. Differentiation of learning based on compulsory learning outcomes. M: Prosveshchenie, 1994. (In Rus.)
5. Shakhmaev, N. M. Differentiation of education in the secondary school / editor M. N. Skatkin. M: Prosveshchenie, 1975. (In Rus.)
6. Groot, R. Differentiation in education. Headmaster of the school, no. 6, pp. 2–5, 1994: 251–281. (In Rus.)
7. Groot, R. Differentiation in education. Headmaster of the school, no. 4, pp. 12–18, 1995. (In Rus.)
8. Osmolovskaya, I. M. Differentiated learning: some issues of theory and practice. Bulletin of the Tomsk State University. Series Pedagogica, vol. 5, pp. 6–12, 1999. (In Rus.)
9. Pokrovskaya, S. E. External and internal differentiation of education as a kind of multi-level training of schoolchildren. Pedagogical problems of different-level training of schoolchildren and students in the conditions of education reform. Minsk, 1998: 32–39. (In Rus.)
10. Guzik, N. P. Lecture and seminar system of teaching chemistry. Kiev: Radyanskaya shkola, 1979. (In Rus.)
11. Lisovskaya, T. V. Miscellaneous education contents as a condition for successful inclusive education. Pushkin Leningrad State University Journal, no. 2, pp. 57–68, pp. 2020. (In Rus.)
12. Bliznyuk O. A. Models of organizing the educational process in inclusive educational conditions. International scientific research journal, no. 11, 2018. Web. 22.09.2023. <https://research-journal.org/archive/11-101-2020-november/modeli-organizacii-uchebnogo-processa-v-inklyuzivnyx-obrazovatelnyx-usloviyax> (In Rus.)
13. Samsonova, E. V. Basic pedagogical technologies of inclusive education. Inclusive education: results, experience and perspectives. Sat mater. conf. / editor S. V. Alekhina. M: MGPPU, 2015: 84–95. (In Rus.)
14. Zvoleyko, E. V. On the issue of level differentiation of students in an inclusive class and its criteria // Special and Inclusive Education: Trends, Problems, Prospects. Sat mater. conf. / editors N. P. Rudakova, E. A. Larina. Blagoveshchensk: BGPU, 2023: 9–16. (In Rus.)
15. Zvoleyko, E. V. Application of differentiated learning technology in the work of an inclusive class teacher. Psychological and pedagogical education in ZabSU: traditions and modernity. Collected mater. conf. / editor T. K. Klimenko. Chita: ZabGU, 2021: 112–119. (In Rus.)
16. Menchinskaya, N. A. Psychological problems of school failure. M: Prosveshchenie, 1971. (In Rus.)
17. Menchinskaya, N. A. Problems of training, education and mental development of the child: selected psychological works. M: Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: MODEK, 1998. (In Rus.)
18. Schukina, G. I. The problem of cognitive interest in pedagogy. M: Prosveshchenie, 1971: 16–27. (In Rus.)

Information about author

Zvoleyko Elena V., Doctor of Pedagogy, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); ezvoleyko@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5325-8035>.

For citation

Zvoleyko E. V. Intraclass Level Differentiation as a Model for Organizing the Educational Process in an Inclusive Classroom // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 106–116. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-106-116.

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

Научная статья

УДК 028.5(075.8)

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-117-127

Экология детского чтения: проблемы и пути их решения

Людмила Васильевна Камедина¹, Алёна Владимировна Размахнина²

^{1,2}*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹ kamedinal@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0308-86961>,

²alena.razmakhnina.00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8942-86302>

Статья носит проблемно-постановочный характер, потому что экология детского чтения находится в междисциплинарном поле, данным вопросом занимаются не только педагоги и психологи, но также литературоведы, писатели, культурологи, социологи. В статье формулируются задачи, поставленные семьёй, обществом и государством, но не решённые, а только представленные в многообразных дисциплинарных аспектах. Цель статьи – актуализировать нерешённость задач в области экологии детского чтения, как в науке, так и в государственной политике, указать на причины и дать своё видение решения данных проблем. В исследовании задействованы методы структурно-функционального, семиотического, аксиологического и метапредметного анализа и общенаучные методы: анализ сопоставления, обобщения. Отмечены содержательная и воспитательная стороны детского чтения. Экология детского чтения формирует духовную и нравственную жизнь, социализирует ребёнка, делает его ответственным перед обществом. Разрешение проблем экологии детского чтения должно быть ориентировано на воспитание ума и души ребёнка, а не только на образовательно-полезные знания, ведущие к успеху. В статье выявлены причины и актуализирован поиск в области решения проблем экологии детского чтения. Материалы исследования могут быть востребованы педагогами и родителями в области воспитания школьников через экологию чтения; учёными, разрабатывающими междисциплинарную концепцию детского чтения в контексте современной геополитической ситуации; общественными деятелями, реализующими государственный проект «Десятилетие детства».

Ключевые слова: экология детского чтения, детская литература, актуализация проблем, духовно-нравственное воспитание, инкультурация

Original article

Ecology of Children's Reading: Problems and Solutions

Lyudmila V. Kamedina¹, Alyona V. Razmakhnina²

^{1,2}*Transbaikal State University, Chita, Russia*

¹ kamedinal@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0308-86961>,

²alena.razmakhnina.00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8942-86302>

The article has a problematic and staging character, in fact, because the ecology of children's reading is in an interdisciplinary field and not only teachers and psychologists, but also literary critics, writers, culturalologists, and sociologists are involved in it. Everyone, at their own level, poses and solves the problems of the ecology of children's reading. The article actualizes the tasks set by the family, society and the state, but not solved, but only presented in diverse disciplinary aspects. The purpose of the article is to update the unresolved problems in the field of the ecology of children's reading, both in science and in public policy, point out the reasons and give their vision of solving these problems. To solve the set goals, the authors apply the methodology of structural-functional, semiotic, axiological and metasubject approaches and general scientific methods: comparison analysis, generalization. As a result of the study, the authors focus on the content and educational side of children's reading, around which there is a constant controversy. The ecology of children's reading forms the spiritual and moral life, socializes the child, makes him responsible to society. According to the authors of the article, the resolution of the problems of the ecology of children's reading should be realized in the education of the mind and soul of the child, and not only in educationally useful knowledge aimed at success. The object of the research is the actualized problems of the ecology of children's reading. The subject of the study will be to identify the causes and search for directions in the field of solving the problems of the ecology of children's reading. The practical significance of the study can be claimed by teachers and parents in the field of education of schoolchildren through the ecology of reading; scientists developing an

interdisciplinary concept of children's reading in the context of the current geopolitical situation; public figures implementing the state project «Decade of Childhood».

Keywords: ecology of children's reading, children's literature, actualization of problems, spiritual and moral education, inculturation

Введение. Актуальность исследования обусловлена путаницей в определении детского чтения, которое часто уравнивается с детской литературой или литературой для детей, не разграничивается предмет и процесс. Экология детского чтения порой связывается с чтением книг о защите природы. Другими словами, задача нравственной экологии детского чтения даже не поставлена, не говоря уже об её изучении. Если экология как наука связана с охраной и восстановлением природы, то экология детского чтения охраняет от бесполезного и вредного для души ребёнка круга чтения. Одновременно она восстанавливает детское чтение в его чистоте, наделяет целительной силой тело, душу и дух ребёнка. Авторы статьи не ставят новые вопросы, они актуализированы давно: с чего начинается детское чтение? что читать детям? полезно ли всякое чтение или должен быть отбор? что такое экология детского чтения и чем она занимается? В статье осуществляется попытка разобраться, во-первых, в понятиях, касающихся детского чтения, в размытости самого определения «детское чтение» в различных научных дисциплинах, а, во-вторых, в различных мировоззренческих установках авторов научных статей и монографий, пишущих о детском чтении.

Актуальным является и то, что именно в детстве постигаются национальные культурные ценности и нормы, которые через инкультурацию «врастают» в личность, осваиваются ею в социокультурном мире, помогают в ответственной деятельности. Экология детского чтения помогает формированию навыков духовной и нравственной жизни ребёнка, способствует сохранению стабильности культуры, которая постоянно воспроизводит архетипы, мифологемы, коды национальной жизни¹.

По-прежнему актуально содержание книг детского чтения. До сих пор ведутся дебаты о «золотой сотне» необходимых для прочтения произведений русской литературы. Экология детского чтения способна отфильтровать золотой фонд. В этом ей поможет такая наука, как пневматология, которая

¹ Энциклопедический словарь по культурологии. – М.: Центр, 1997. – С. 281.

учит различать и строго разграничивать добро и зло в тексте [1]. Современное детское чтение предлагает такие образчики, в которых размываются понятия добра и зла, «своих» и «чужих», поэтому экологическое детское чтение могло бы стать воспитательным процессом, формирующим доброго гражданина своей Родины.

Из последнего актуализируется государственный уровень экологии детского чтения, поскольку культурное развитие личности имеет стратегическое значение. Выдающийся детский писатель С. В. Михалков произнёс фразу, которая стала цитатой: «Сегодня – дети, завтра – народ»². С. В. Михалков являет собой уникальный пример сотрудничества писателя и государственной политики по воспитанию молодёжи. Ему было понятно то, что сохранение государственной территориальной целостности, языка, культуры, традиции связано с воспитанием поколения людей, которые смогли бы не только сохранить достижения своих предков, но и приумножить их. Сегодня в России действует национальный проект «Десятилетие детства», в план которого включены разделы: здоровьесбережение с детства; благополучие семей с детьми; всестороннее развитие, обучение, воспитание детей; безопасность детей³. Анализ данных разделов даёт понять, что внутренняя государственная политика нацелена на развитие в области детства, а цель – «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций»⁴. Среди задач актуализируется «повышение читательской активности и развитие читательских компетенций у детей и подростков; поддержка выпуска лучших образцов детско-юношеской литературы, а также проек-

² Сергей Владимирович Михалков: цитата. – URL: <https://ru.citaty.net/tsitaty/631523-sergei-vladimirovich-mikhalkov-segodnia-deti-zavtra-narod> (дата обращения: 11.06.2023). – Текст: электронный.

³ Распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-п. – URL: <http://static.government.ru/media/files/3WkqE4GAwQXalGxpAipFLmqCYZ361Kj0.pdf> (дата обращения: 13.06.2023). – Текст: электронный.

⁴ Там же.

тов, посвящённых теме детства»¹. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена государственной политикой в области «Десятилетия детства» и стратегической задачей – вырастить поколение людей, которые через экологию детского чтения примут и усвоят традиции предков, научатся уважать русскую культуру, сумеют познать глубину и красоту родной страны.

Цель исследования – обратить внимание на проблемы экологии детского чтения, которые ставятся в междисциплинарном аспекте, актуализировать их, выявить причины их нерешённости и определить направление их решения. Соответственно целям, **задачами** исследования будут выявление причин неразрешённости актуальных проблем в области экологии детского чтения и авторское видение возможностей их разрешения.

Методология и методы исследования. Методологией исследования выбран структурно-функциональный подход, который позволяет структурировать представления о детском чтении и выявлять соподчинённость смыслов внутри структуры этих представлений; выбран семиотический метод для определения символов, знаков и кодов национального самосознания в отобранных для детского чтения текстах с целью сохранения национальной идентичности читателя-ребёнка; использован аксиологический метод для определения глубинной ценностной смысловой составляющей детского чтения; задействован метапредметный подход, позволяющий рассмотреть детское чтение с позиций метапредметного уровня знаний и междисциплинарного взаимодействия. Общенаучные **методы** анализа сопоставления, обобщения дополняют картину исследования.

Научная новизна работы состоит в постановке проблем, связанных с экологией детского чтения и воспитания духовной, высоконравственной личности средствами художественной литературы; в попытке разобраться в путанице понятий «детское чтение» и «литература для детей» или «детская литература» в междисциплинарных исследованиях; в обосновании связи экологии детского чтения и инкультурации как пути становления ответственной личности, граж-

данина, патриота; в актуализации привязки экологии детского чтения к государственной политике в области воспитания молодого поколения через создание проекта «Десятилетие детства».

Результаты исследования и их обсуждение. Полемика и результаты исследования показывают, что начало XXI в. характеризуется продолжением культурного спада и падением читательской культуры. Причина – растущая индустрия развлечений. Альтернативой книге для детей становится Интернет. Современные технологии приобщают пользователей юного возраста к визуальной массовой культуре, к работе с компьютером, а для детей – это, прежде всего, компьютерные игры, формируют мировоззренческую фрагментарность, поверхностность, ограниченность и неустойчивость. В результате искусство слова перестаёт быть идеалом и духовной ценностью личности, а речевая деятельность читателя утрачивает эстетические черты. Учёные в области педагогики, психологии, филологии, культурологии пытаются сформулировать проблемы детского чтения. Например, в 2020 г. вышла коллективная монография «Детское чтение: проблемы рецепции и интерпретации», в которой осуществляется попытка определения круга проблем, связанных с детским чтением. Авторы монографии ставят такие проблемы, как восприятие слова и интерпретация текстов, входящих в традиционный круг детского чтения; рассматривают широкий круг вопросов о связи детского чтения и становления личности; рассуждают о формах комментирования текстов для детского чтения как источниках интертекстуальных включений в современное словесное поле ребёнка [2]. Учёными изучаются книги для детей, составляются списки для школьной программы и внеклассного чтения, определяются жанры детской литературы, рассматривается история детской литературы от Древней Руси до нашего времени, ставятся вопросы сохранения литературы для детей и многое другое. Однако почти не изучается нравственное значение и влияние русского слова на ребёнка, как оно усваивается, как трансформируется или оказывает мощное преобразующее значение на душу маленького человека.

Дети воспитываются в определённой культурной среде и соответственно приобретают черты этой среды. В культурную среду

¹ Распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-п. – URL: <http://static.government.ru/media/files/3WkqE4GAwQXalGxpAipFLmqCYZ361Kj0.pdf> (дата обращения: 13.06.2023). – Текст: электронный.

входят как современность, так и культурная жизнь предков. Экология детского чтения будет включать тексты о великом прошлом русского народа, о героических сражениях и личностях Александра Невского, Дмитрия Донского, Козьмы Минина и Дмитрия Пожарского. Через экологию детского чтения ребёнок будет приобщён к сакральному миру русской святости – князьям Борису и Глебу, Петру и Февронии, Сергию Радонежскому. Ребёнок запечатлевает в душе культурный и героический мир прошлого своей Родины, обогащается духовно и нравственно. Читая, ребёнок учится уважать ушедшие поколения. Чтение незаметно воспитывает чувство долга и ответственности перед потомками. Во время чтения соединяются прошлое, настоящее и будущее в сознании ребёнка, они проходят сквозь него, читающего, мыслящего, познающего мир Родины. Академик Д. С. Лихачёв определял отношение к Родине через отношение к культурной памяти прошлого [3].

В экологии детского чтения может быть несколько разделов. Например, большое значение на сегодняшний день приобретают междисциплинарные исследования мира детства как социокультурного феномена. В этом отношении особый интерес представляют исследования М. В. Осориной, которая совмещает психологическую методiku с разработками в области русского детского фольклора. Она обосновывает зависимость применения тех или иных жанров детского фольклора от возрастных особенностей психики, аргументируя тезис о том, что русский детский фольклор – это апробированная многими поколениями методика воспитания идентичности личности [4]. Экология детского чтения обязательно будет включать разделы психолого-педагогические, культурологические.

Между культурой детского чтения и нравственностью нет границ, поэтому воссоздавать, изучать и охранять их нужно вместе. Экология детского чтения и нравственная культура формируют представления о прекрасном. Красота же как ипостась божественного составляет сущность человека. Читающий ребёнок часто путает Божественную Красоту и своё представление о красоте. В таком случае он создаёт в своём сознании «красивые мнимости», которые, по сути, и не являются Красотой. Стилизация под Красоту вульгаризирует и пародирует образ подлин-

ной Красоты. Культурная экология должна стать частью экологии детского чтения. Например, весь корпус текстов древнерусской литературы, который собирался 700 лет, подлежал строгому отбору. В него не могли попасть тексты развлекательного характера, тексты непоучительные, непатриотические. Строгий отбор диктовал и экологию чтения, как для взрослых, так и для детей. Взрослый, читая древнерусские тексты, закреплял представления о Русской земле, о «своих» и «чужих», о соборном русском мире, о семье и предках. Ребёнок, который читал или ему читали строго отобранные тексты, образовывался на национальных традициях, закреплял свой национальный код и воспитывался на мифологемах русской фольклорной словесности, на евангельских заповедях, поучениях мудрых князей, советах родителей.

В природе можно загрязнить реки, моря, вырубить леса, уничтожить животных и растения – экология природы поможет всё это восстановить, поскольку природа живая и способна к самоочищению, восстановлению. Также восстановима и культура детского чтения. Экология детского чтения индивидуальна. Она связана с эпохой и людьми эпохи. В Древней Руси на протяжении 700 лет развивалось детское чтение, однако с утратой древнерусской цивилизации и государственности утрачивается, изменяется и трансформируется сам процесс детского чтения. Возникает интерес к развлекательной литературе, которая не несёт в себе ни элемента полезности, ни воспитательного тона. Появляются тексты-однодневки, которые можно быстро прочитать и также быстро забыть. Утрачивается традиция семейного чтения, когда за одним столом собираются взрослые и дети слушать один текст. Убыстряется жизнь, увеличивается занятость людей, появляются множество технических устройств, которые облегчают восприятие информации. Текст можно уже не читать, а можно прослушать, занимаясь при этом какой-нибудь работой или прогуливаясь. Личностное восприятие слова утрачивается окончательно, потому что актёр, читающий текст в гаджете, обязательно будет навязывать своё восприятие книги, своё понимание произведения через акценты, интонацию, паузы и прочее актёрское мастерство. Личное восприятие русского слова может быть утрачено навсегда. Это тоже проблема экологии детского чтения.

Запас подлинно культурных текстов для детского чтения ограничен. Эпохально его всегда пытались сохранять: для древнерусского читателя – это патриотический и поучительный корпус текстов, для европеизированного XVIII в. – это развлекательный и практически-полезный корпус текстов, для XIX в. – это отбор гуманистических текстов, советская эпоха XX в. создала свой список идеологизированных и наполненных новыми смыслами текстов для детей. Что читать современным детям, как выглядит современный процесс детского чтения, какую роль играет экология детского чтения на воспитание культурной личности – все эти проблемы продолжают стоять перед исследователями. В полной мере они не решены.

Остаётся открытым вопрос с терминологией детского чтения. В исследовательской литературе нет принципиальных отличий между понятиями «детское чтение», «детская литература», «культура чтения» и «чтение». Эти понятия трактуются, по мнению Л. И. Азаровой, как источник приобретения знаний, преодоление ограниченности индивидуального социального опыта, развитие интеллектуальных способностей, как способ освоения ценностей мировой культуры и обретения культурной компетентности личности для подготовки к жизни в окружающей социальной реальности [5, с. 163]. В. Ф. Асмус в исследовании «Чтение как труд и творчество» приравнивает чтение к творческой работе, он пишет о том, что в процессе чтения осуществляется диалектика образов, а художественный текст становится самой жизнью для читателя, который не только усваивает сюжет произведения, но и совершает творческий труд в процессе восприятия текста, когда благодаря сложной мыслительной работе, при включённом воображении и памяти, «читаемое не рассыпается в сознании «на механическую кучу отдельных независимых, тут же забываемых кадров и впечатлений, но прочно сплавляется, сплавляется в органическую и длящуюся целостную картину жизни» [6, с. 36–46]. Л. П. Кременцов принципиально различает понятия «читатель» и «читающий», а чтение рассматривает как сотворчество. «Читающий» у Кременцова тот, который воспринимает текст на поверхностном уровне, а в памяти откладывает только нужную информацию; «читатель» же, с точки зрения исследователя, осмысливает художественное произведение через воображение, фантазию, интуицию

и является сотворцом писателя, улавливая авторское слово-сигнал, которое развивает воображение читателя, когда «слово-сигнал обнаруживает свои смысловые, эмоциональные и изобразительные возможности, благодаря ассоциациям и реминисценциям, специальным выразительным средствам, особой ритмической и звуковой организации речи, системе символов»¹. Исследователь в области педагогики Т. Г. Галактионова раскрывает такие понятия, как «культура чтения», «творческое чтение», «талантливое чтение», «искусство чтения», «система чтения», она приближается к анализу экологии детского чтения через культурную среду, которая воспитывает нравственную, интеллектуальную, гармоничную личность, используя чтение как базу, инструмент и стимул общего культурного развития ребёнка [7, с. 67]. Т. Г. Фирсова предлагает концептуальные характеристики понятий «чтение», «читательское развитие», «читательское сознание», «читательское общение», «читательская компетентность», связывая детское чтение с тьюторством в читательском развитии в современной акмеологии образования [8, с. 104]. В области социологии детского чтения включаются в полемику Е. И. Голубева, Н. Н. Сметанникова, В. П. Чудинова, которые затрагивают проблемы детского чтения в современном российском обществе; их цикл статей под рубрикой «Недетские проблемы детского чтения: детское чтение в зеркале библиотечной социологии» раскрывают понятие «чтение детей» как национальную ценность, они поддерживают идею «семейного чтения» и констатируют смену «модели чтения» на рубеже веков [9]. В. П. Чудинова в своих многочисленных статьях описывает трансформацию читателя на стыке XX–XXI вв. и ставит детское чтение в разряд социологических проблем [10]².

¹ Кременцов Л. П. Теория литературы. Чтение как творчество. – М.: Флинта, 2010. – URL: https://thelibrary.ru/books/leonid_pavlovich_kremencov/teoriya_literatury_chtenie_kak_tvorchestvo_uchebnoe_posobie-read.html (дата обращения: 18.06.2023). – Текст: электронный.

² Чудинова В. П. Поддержка детского чтения – наша общая задача. – Текст: электронный // Недетские проблемы детского чтения: Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии. – С. 3–4. – URL: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28700&c=1> (дата обращения: 18.04.2023); Чудинова В. П. Чтение детей как национальная ценность? – С. 5–10. – URL: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28700&c=1> (дата обращения: 18.04.2023). – Текст: электронный; Чудинова В. П. «Политика в области чтения» в странах Запада. – С. 37–42. – URL: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28700&c=1> (дата обращения: 18.04.2023). – Текст: электронный.

Е. И. Голубева, используя такие понятия, как «семейное чтение», «семейный проект», «стратегия чтения», «книжная культура» предполагает активную работу со стороны семьи, школы, библиотеки и их взаимодействия в области экологии детского чтения [11]¹. Несколько трактовок детского чтения даёт культуролог Л. В. Степанова, она включает в понятие «детского чтения» и фундаментальную способность юного субъекта информационного общества обнаруживать собственную систему зеркал для отражения культуры, воспроизводства традиций, сохранения того пространства, в котором происходит диалог; и уникальный ресурс решения проблем инкультурации, преемственности в межпоколенческой трансмиссии культуры; и инструмент обретения опыта в культуре, проявление способности увидеть себя «со стороны» [12, с. 10]. Концептуальное обоснование понятий «детское чтение», «семейное чтение», «практики чтения» дано Е. А. Колосовой, которая трактует эти понятия в рамках «социализационного механизма», включающего в себя содержательные и технологичные социальные практики, способные коренным образом изменить существующую в сознании читателей-детей картину мира и заложить определённые представления и установки на будущую жизнь [13, с. 30]. Подобный «социализационный механизм» направлен на формирование интеллектуальных способностей, привитию определённых умений и навыков, способствующий расширению картины мира в духовном развитии ребёнка [Там же, с. 46].

Как видно из приведённых исследований, авторы часто употребляют понятие «детское чтение», но не дают его точного единого толкования. Каждая область науки по-своему трактует понятие «детское чтение». На основании анализа ведущих современных исследований, посвящённых чтению, детскому чтению, семейному чтению, культуре чтения и т. п., авторами статьи сформулировано определение «детское чтение». По мнению авторов статьи, детское чтение – это, прежде всего, творческий процесс чтения текстов, подходящих по критериям возраста, ценностной парадигме, способствующих

духовному обогащению ребёнка, процесс, который включает в себя семейное, самостоятельное и сотворческое чтение. Всё вместе составляет экологию детского чтения, которая обязательно будет учитывать возраст, аксиологическую составляющую, усвоенную из глубины веков через традиции предков, и будет способствовать духовной безопасности ребёнка, ограждая его от ненужного и вредного для души чтения.

Формирование картины мира любой культуры осуществляется через разные информационные каналы. Книга, как ведущий канал трансляции культуры, отражает ценностный спектр общества в определённый период. В русском обществе наслоение культурных пластов происходило постепенно, появлялись богословские тексты, учительная, познавательная, учебная, развлекательная литература. Тексты очень точно отражают нравы и ценности общества определённого культурного периода. Например, современные дети уже перестают интересоваться историей родной страны, многие не знают имён крупных русских деятелей науки и искусств, в сети Интернета часто молодые граждане России заявляют о том, что им стыдно быть русскими. Именно поэтому детское чтение как мощный канал трансляции семиотических кодов великой русской культуры становится стратегически важным процессом и помогает ребёнку уверенней позиционироваться в качестве носителя национального сознания в условиях глобализации.

В изучении экологии детского чтения важно отметить процесс ранней инкультурации, в которой исследователи определяют несколько направлений, входящих в сферу интересов разных наук: психологии и педагогики, литературоведения и лингвистики, социологии и культурологии. Каждая наука изучает свой аспект проблем, используя свои подходы. Так, психология и педагогика формируют принципы детского чтения на базе фундаментальных исследований детства как феномена, который имеет чёткие границы, структуру, свои законы существования и развития. Например, швейцарский психолог Ж. Пиаже разработал теорию инкультурации, специфичности адаптации, стадий интеллектуального развития ребёнка [14]. В основу отечественных концепций легла педагогическая антропология К. Д. Ушинского, утверждающая деятельностную природу человека, его способность к целенаправ-

¹ Голубева Е. И. Поддержка семейного чтения – общая задача специалистов. – Текст: электронный // Недетские проблемы детского чтения: Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии: сб. ст. – URL: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28700&c=1> (дата обращения: 18.04.2023).

ленному усвоению смысловых единиц; этой концепции следует В. Т. Кудрявцев¹. Особое значение имеет культурно-историческая теория Л. С. Выготского, согласно которой мышление опережает все остальные процессы в человеке, а значит, экология детского чтения должна, прежде всего, опираться на осознанность; эту теорию как фундаментальную используют при освоении детьми детской литературы учёные-педагоги И. П. Мотышов, Л. В. Долженко [15; 16]. Интерес представляют идеи английского антрополога польского происхождения Б. Малиновского о механизме формирования инкультурированной личности, когда ребёнок рассматривается как представитель культуры [17].

Большинство педагогов и психологов сходятся в мысли, что культура «присваивается» именно в детстве, т. е. оно является той «территорией», где формируется национальное самосознание, закладываются национальные коды, поэтому важна духовная безопасность ребёнка с учётом экологии детского чтения. В настоящее время продолжают развиваться два ведущих направления в исследовании экологии детского чтения – педагогическое и эстетическое.

Пространство культуры тесно связано с понятием культурная память, можно сказать, что культурное поле (семиотическое пространство) определено культурной памятью. Текст в письменном виде возник не сразу, сначала это были былина, песня, сказка, которые существовали в устной передаче. Но сгусток смыслов, мотивов, сюжетов уже зародился и существовал в культурной памяти, и соответственно, в культурном поле, которое сохраняет определённый архетип с более подробными элементами: словами, сюжетами, смыслами, мотивами, коммуникативными посылами. Актуализация текстов происходит в рамках нового времени, в котором они продолжают своё существование. При этом, как утверждает учёный-семиотик Ю. М. Лотман, искажение текстов как культурных объектов не происходит за счёт существования культурной памяти и набора единых культурных кодов, текст всегда сохраняет идентичность самому себе [18, с. 200–202]. Исследуя культурную память, Ю. М. Лотман утверждает, что актуализация тех или иных текстов подчиняется сложным законам общего культурного движения и не

может быть сведена к формуле «самый новый – самый ценный»: и «новый» может оказаться ненужным, и «старый» может быть «вдруг» востребованным обществом [Там же, с. 200–202]. Тогда и экология детского чтения становится актуальной.

Говоря об экологии детского чтения, важно подчеркнуть в самом феномене детского чтения созидательный процесс сотворения самого себя с новыми качествами, чтение формирует качества наиболее развитого и социально ценного человека. По мнению педагогов, именно в процессе детского чтения развивается личность.

К педагогам подключаются социологи. Они вводят понятие «читательская культура», и описывают культуру юного читателя как выбор книги, её освоение и культуру общения по поводу прочитанного. Данному аспекту детского чтения посвящены исследования С. А. Трубникова, который сосредоточивается на фазах чтения, выделяя предкоммуникативную (выбор), коммуникативную (восприятие) и посткоммуникативную (оценку) с такими показателями, как целостность, гибкость, активность в осмыслении воспринимаемого текста и адекватность постижения заключённых в нём смыслов, особо выделяя такой показатель, как оценка произведения [19, с. 29–30]. С. Н. Плотников – авторитетный социолог чтения – выделяет черты отличия в интеллекте читающего и нечитающего человека, обозначая такие черты *Homo legens* как способность мыслить в категориях проблем, схватывать целое и выявлять противоречивые взаимосвязи, адекватно оценивать ситуацию и быстрее находить правильное решение [20, с. 46–48]. Человек читающий (*Homo legens*), по мнению С. Н. Плотникова, имеет большой объём памяти и активное творческое воображение, он лучше владеет речью, имеет богатый запас слов, точнее формулирует, легче вступает в контакты, обладает внутренней свободой, более критичен и самостоятелен в суждениях и поведении [Там же, с. 46–48]. В области социологии детского чтения исследования посвящены в основном понятию «культура чтения», которая понимается как процесс, способствующий личностному развитию, а чтение способствует формированию качеств социальноценного человека.

Всё, что заявляют педагоги, психологи, культурологи, социологи в области экологии детского чтения, связано с теми предметными знаниями, которыми занимаются сами ис-

¹ Кудрявцев В. Т. Развивающая педагогика оздоровления. – М.: Линка-Пресс, 2000. – 293 с.

следователи, с их мировоззренческой установкой на объект изучения. Большинство исследований включаются в государственную программу «Десятилетия детства» и стратегическую задачу не только вернуть детское чтение в Русский мир, но и помочь педагогам, родителям, детям отобрать образцы чтения, которые выверены веками и от которых ни одно поколение детей не может отказаться.

Экология детского чтения всегда была делом государственной важности. Со времён основания православной Руси древнерусское государство внедряло и распространяло образование с опорой на учительные книги. С Киевской Руси началось зарождение детского чтения, оно с этого времени становится семейным чтением. Князь Ярослав Мудрый предписывает священникам по «городам и иным местам» учить людей, он основывает школу в Новгороде, образование в которой позволяет заниматься государственной и церковно-административной деятельностью. Основные дисциплины в школе раскрывают богословие, философию, грамматику, риторику; знакомят с географическими, историческими, природоведческими знаниями; занимаются переводами античной и византийской литературы. Государство и церковь взаимодействуют в общих интересах на благо Руси. Богатейшая культура Древней Руси дала огромный потенциал развитию детского чтения, сформировала идею единомыслия семьи, школы, государства.

Важным вопросом для древнерусского государства был отбор произведений для чтения, т. е. экология чтения для детей Древней Руси. Учёный богослов, историк и византолог П. Б. Михайлов пишет о задачах молодой христианской Руси, главными из которых являются в кратчайший срок обеспечить церкви, монастыри и создаваемые при монастырях школы рукописными книгами мировоззренческого содержания, которые знакомили бы русских людей с мироустройством Вселенной, географией стран и народов, историей мира и Церкви [21, с. 313–323]. Первые переведённые книги для обучения детей были книги Библии, по которым изучались история, география, грамматика, цифирь, риторика, хоровое пение, философия, естествознание, нравственность. Дети не только изучали, но и осмысливали многочисленные поучения царей, вождей, старцев. Так закладывается экология детского чтения, которая влияет на духов-

но-нравственную основу читателя-ученика. Главная задача государства была не просветительская, а воспитательная. И. Н. Пономарева, В. П. Соломин в статье «Экологическое образование в российской школе: история, теория, методика» приводят древнерусские источники натуралистических знаний в монастырской школе Древней Руси, в их списке популярные обязательные книги для чтения: труды Аристотеля, Плиния Старшего, «Физиолог» неизвестного автора, «Беседы на Шестоднев» Василия Великого, «Христианская топография» Кузьмы Индикоплова и др.¹ В «Изборниках», которые составлялись по заказам русских князей, рассказывалось о пользе книжного чтения и раскрывалась собственно экология детского чтения, обучающемуся и читающему предлагалось «уши закрыть для дурных речей, мысленным слухом звуки ловить святых слов, что записаны в книгах святых» [22]. Изборники пользовались особой популярностью, в них же и предлагалось читать не всё подряд, что попадает в руки, а делать отбор поучительной и полезной для души литературы. Эта традиция сохранится до «петровского просвещения» XVIII в. Так, ещё в конце XVII века расколоучитель протопоп Аввакум советует своим братьям и сестрам читать и постоянно перечитывать на протяжении всей жизни шесть книг, потому что ум и душа совершенствуются не от количества прочитанного, а от его качества [23].

Заключение. Таким образом, вопросы, поставленные в начале статьи, обоснованы исследовательскими статьями педагогов, психологов, литераторов, культурологов, социологов, которые каждый на уровне своей дисциплины пытаются решить проблемы экологии детского чтения. Учёные углубляются в историю вопроса, в отбор полезно-поучительных текстов для детей, пытаются разобраться в понятиях «детское чтение», «литература для детей», «культура чтения» и т. п., но к единому знаменателю не приходят, оставляя в науке множество определений. Нет единства и в постановке цели чтения: её либо вообще не определяют, либо определяют расплывчато, не связывая экологию детского чтения с воспитательными задачами государства в области детского чтения. Экология детского чтения, по мнению авторов статьи, должна решать вопросы охраны и духовной безопасности ребёнка при отборе текстов из огромно-

¹ Пономарева И. Н., Соломин В. П. Экологическое образование в российской школе: история, теория, методика. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 415 с.

го пространства Интернета и одновременно проблему восстановления детского чтения, в том числе, семейного чтения, которое будет формировать ум и душу ребёнка, преобразовывать его духовную и нравственную жизнь, социализировать его и делать ответственным перед историей своих предков, не искажая её, осмысленным настоящим и будущим.

Материалы данного исследования могут стать методической базой для учителей и родителей в воспитании детей в школе и дома

через строгий отбор текстов для чтения; для родителей в семейном чтении; для учёных, работающих в сфере изучения проблем экологии детского чтения и разрабатывающих междисциплинарную концепцию детского чтения в контексте современной геополитической ситуации; а также могут заинтересовать людей, занимающихся государственной политикой в области образования и воспитания детей, заинтересованных проектом «Десятилетие детства».

Список литературы

1. Иустин (Попович). Догматика Православной Церкви: Пневматология. М.: Изд. Совет РПЦ, 2007. 544 с.
2. Детское чтение: проблемы рецепции и интерпретации: коллективная монография. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. 224 с.
3. Лихачёв Д. С. Земля родная. М.: Просвещение, 1983. 256 с.
4. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2021. 488 с.
5. Азарова Л. И., Курганская Л. М. Чтение как социокультурное явление // Наука. Искусство. Культура. 2013. № 2. С. 163–168.
6. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. 1969. № 2. С. 36–46.
7. Галактионова Т. Г. Чтение как способ удовлетворения актуальных культурных потребностей // На путях к новой школе. 2012. № 2. С. 65–69.
8. Фирсова Т. Г. Акмеолог детского чтения: к вопросу о тьюторстве в читательском развитии // Известия Саратовского университета. 2013. Т. 2, № 1. С. 103–109.
9. Чудинова В. П., Голубева Е. И., Сметанникова Н. Н. Недетские проблемы детского чтения. Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии. URL: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28700&c=1> (дата обращения: 18.04.2023). Текст: электронный.
10. Чудинова В. П. Кто учит ребёнка читать в современном обществе? Текст: электронный // Первое сентября. 2002. 1–15 декабря. URL: <http://dob.lseptember.ru/2002/23/4.htm> (дата обращения: 18.04.2023).
11. Голубева Е. И. Что предпочитают читать наши дети. URL: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28700&c=1> (дата обращения: 18.04.2023). Текст: электронный.
12. Степанова Л. В. Детское чтение – возможность диалога с ребенком в современном мире // Библиотечное дело. 2003. № 11. С. 10–13.
13. Колосова Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования. М.: РГДБ, 2011. 118 с.
14. Пиаже Ж. Психология интеллекта. М.: Питер, 2003. 191 с.
15. Мотяшов И. П. Избранное. М.: Детская литература, 1988. 429 с.
16. Долженко Л. В. Рациональное и эмоциональное в русской детской литературе 50–80-х годов XX в. Волгоград: Перемена, 2001. 239 с.
17. Малиновский Б. Научная теория культуры. М.: ОГИ, 2005. 184 с.
18. Лотман Ю. М. Память в культурологическом освящении: избр. ст.: в 3 т. Таллин: Александра, 1992. Т. 1. С. 200–202.
19. Трубников С. А. Культура чтения как критерий общей типологии читателей // Советское библиотечное дело. 1980. № 1. С. 28–38.
20. Плотников С. Н. Читательская культура в России // Homo Legens. Памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929–1995 г.). М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 272 с.
21. Михайлов П. Б. Святоотеческие источники просвещения Древней Руси // Альманах «Альфа и Омега». 2002. № 3. С. 313–323.
22. Изборник Святослава 1076 года. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-2/16 (дата обращения: 24.06.2023). Текст: электронный.
23. Житие Аввакума и другие его сочинения. М.: Советская Россия, 1991. 368 с.

Информация об авторах

Камедина Людмила Васильевна, доктор культурологии, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30); kamedinal@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0308-8696>.

Размахнина Алёна Владимировна, аспирант; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30); alena.razmakhnina.00@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8942-8630>.

Вклад авторов

Камедина Л. В. – основной автор, разработана структура статьи, введены понятия в междисциплинарное поле, предложено поле проблем экологии детского чтения.

Размахнина А. В. – анализ степени разработанности темы, предложена полемика по понятию «детское чтение».

Для цитирования

Камедина Л. В., Размахнина А. В. Экология детского чтения: проблемы и пути их решения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 117–127. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-117-127.

Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 22.07.2023; принята к публикации 25.07.2023.

References

1. Iyustin (Popovich). Dogmatics of the Orthodox Church: Pneumatology. Moscow: Publishing Council of the Russian Orthodox Church, 2007. (In Rus.)
2. Children's reading: problems of reception and interpretation: a collective monograph. St. Petersburg: A. I. Herzen State Pedagogical University, 2020. (In Rus.)
3. Likhachev, D. S. Native land. M: Enlightenment, 1983. (In Rus.)
4. Osorina, M. V. The secret world of children in the space of the adult world. St. Petersburg: St. Petersburg, 2021. (In Rus.)
5. Azarova, L. I., Kurgan L. M. Reading as a socio-cultural phenomenon. Nauka. Art. Culture, no. 2, pp. 163–168, 2013. (In Rus.)
6. Asmus, V. F. Reading as work and creativity. Questions of literature, no. 2, pp. 36–46, 1969. (In Rus.)
7. Galaktionova, T. G. Reading as a way to meet actual cultural needs. J. «On the way to a new school». St. Petersburg, no. 2, pp. 65–69, 2012. (In Rus.)
8. Firsova, T. G. Acmeologist of children's reading: on the issue of tutoring in reader development. News of Saratov University. A new series. Acmeology of education. Psychology of development. Saratov, vol. 2, pp. 103–109, 2013. (In Rus.)
9. Chudinova, V. P., Golubeva, E. I., Smetannikova N. N. Non-childish problems of children's reading: Children's reading in the mirror of «library» sociology: collection of articles. Web. 18.04.2023. (In Rus.)
10. Chudinova, V. P. Who teaches a child to read in modern society? Website of the newspaper «The First of September». Moscow, 2002. December 1–15. Web.18.04.2023. <https://dob.1september.ru/2002/23/4.htm> (In Rus.)
11. Golubeva, E. I. What our children prefer to read. pp. 19–25. Non-childish problems of children's reading: Children's reading in the mirror of «library» sociology: collection of articles. Web. 18.04.2023. <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28700&c=1> (In Rus.)
12. Stepanova, L. V. Children's reading – the possibility of dialogue with a child in the modern world. Librarianship». St. Petersburg: Inform-Planeta Agency, no. 11, pp. 10–13, 2003. (In Rus.)
13. Kolosova, E. A. Practices of children's reading: results of a comprehensive study. M: RGDB, 2011. (In Rus.)
14. Piaget, J. Psychology of intelligence. M: Peter, 2003. (In Rus.)
15. Motyashov, I. P. Favorites. M: Children's literature, 1988. (In Rus.)
16. Dolzhenko, L. V. Rational and emotional in Russian children's literature of the 50–80-ies of the twentieth century. Volgograd: Peremena, 2001. (In Rus.)
17. Malinovsky, B. Scientific theory of culture. M: OGI, 2005. (In Rus.)
18. Lotman, Yu. M. Memory in cultural consecration. Selected articles in three volumes. Vol. 1. Tallinn: Alexandra, 1992. Pp. 200–202. (In Rus.)
19. Trubnikov, S. A. Reading culture as a criterion of the general typology of readers. Soviet library science, no. 1, pp. 28–38, 1980. (In Rus.)
20. Plotnikov, S. N. Reader's culture in Russia. Homo Legens. In memory of Sergei Nikolaevich Plotnikov (1929–1995). M: House of Intellectual Books, 1999. (In Rus.)
21. Mikhailov, P. B. Patristic sources of enlightenment of Ancient Russia. Almanac "Alpha and Omega", no. 3, pp. 313–323, 2002. (In Rus.)

22. Izbornik Svyatoslav 1076. Web. 24.06.2023. https://www.azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-2/16 (In Rus.)

23. The Life of Habakkuk and his other writings. M: Soviet Russia, 1991. (In Rus.)

Information about the authors

Kamedina Lyudmila V., Doctor of Cultural Studies, Associate Professor; Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); kamedinal@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-0308-8696>.

Razmakhnina Alyona V., Postgraduate, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); alena.razmakhnina.00@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8942-8630>.

Contribution of the authors

Kamedina L. V. – is the main author; has developed the structure of the article, introduced concepts into an interdisciplinary field, proposed the field of environmental problems of children's reading.

Razmakhnina A. V. – has made the analysis of the degree of the topic development; proposed a polemic on the concept of «children's reading».

For citation

Kamedina L. V., Razmakhnina A. V. Ecology of Children's Reading: Problems and Solutions // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 117–127. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-117-127.

**Received: June 15 2022; approved after reviewing July 22 2023;
accepted for publication July 25 2023.**

Научная статья

УДК 378.016:811.161.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-128-136

Прецедентные феномены в обучении русскому языку

Лариса Витальевна Черепанова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия
cherepanovalara@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7953-1864>

Коммуникативная направленность школьного курса русского языка предполагает развитие у школьников способности извлекать информацию из различных источников, её осмысливать и оперировать ею. Такая способность формируется при работе с текстами разных форм, стилей, типов и жанров. Прецедентность современных текстов, наличие в них прецедентных феноменов (имён, событий, высказываний и др.) часто затрудняет понимание текста. Трактовка ученика как языковой личности (Ю. Н. Караулов) предполагает наличие у него готовности и способностей воспринимать и понимать прецедентные феномены, извлекать из них разнообразную информацию и использовать их в своей речи. Всё это обуславливает включение прецедентных феноменов в школьное обучение русскому языку, актуальность исследования. Цель данного исследования: обосновать целесообразность использования прецедентных феноменов в школьном обучении русскому языку и представить систему заданий, направленную на формирование у школьников комплекса учебно-языковых умений и способов действия, составляющую способность извлекать информацию из прецедентного феномена, осмысливать её и оперировать ею. В исследовании использовались методы анализа и синтеза при описании состояния проблемы в процессе использования прецедентных феноменов в школьном обучении русскому языку; анализа, абстрагирования, конструирования при разработке системы заданий. В основе исследования и разработки заданий лежит компетентностный и системно-деятельностный подходы в обучении русскому языку. Выявлен спектр теоретических знаний, которые составляют основу изучения прецедентных феноменов и ориентировочную основу действий с ними, владение которыми свидетельствует о наличии способности. Определены и описаны основания разработанной системы заданий, приведены в качестве примера отдельные звенья системы (задания на формирование опознавательных, аналитических, классификационных, синтетических и творческих умений с прецедентными именами, высказываниями, прецедентными трансформированными текстами). Перспективы исследования видятся в конкретизации знаний, определении специфики лингводидактических подходов.

Ключевые слова: прецедентный феномен, языковая личность, учебно-языковое умение, прецедентное имя, прецедентная ситуация, трансформированный прецедентный текст

Original article

Precedent Phenomena in Teaching Russian Language

Larisa V. Cherepanova

Transbaikal State University, Chita, Russia
cherepanovalara@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7953-1864>

The school course of the Russian language implies communicative focus and develops students' abilities to extract information from various sources, to comprehend and handle it. This ability is formed when working with texts of different forms, styles, types and genres. The precedence of modern texts, the presence of precedent phenomena in them (names, events, statements, etc.) often makes it difficult to understand the text. The attitude towards a student as a linguistic personality (Y. N. Karaulov) assumes that he has the willingness and ability to perceive and understand precedent phenomena, extract a variety of information from them and use them in his speech. All this determines the inclusion of precedent phenomena in Russian language study in school. The purpose of this study is to substantiate the need for using precedent phenomena in Russian language education in school, to present a system of tasks for school students aimed at forming a set of educational and linguistic skills and ways of proceeding, that is the ability to extract information from a precedent phenomenon, comprehend and handle it. The author uses methods of analysis and synthesis in order to describe the problem of using precedent phenomena in school teaching of the Russian language; methods of analysis, abstraction, constructing – to develop the system of tasks. The research and development of tasks are based on competence and system-pragmatic approaches in Russian language study. The article shows

the variety of theoretical knowledge that form the basis for the study of precedent phenomena and specifies proposed actions with them, the possession of which indicates the presence of the ability. The author defines and describes the bases of the developed system of tasks, gives the examples of specific links of the system (tasks for the formation of identification, analytical, classification, synthetic and creative skills with precedent names, statements, precedent transformed texts).

Keywords: precedent phenomenon, linguistic personality, educational and linguistic skill, precedent name, precedent situation, transformed precedent text

Введение. Усиление коммуникативной направленности школьного курса русского языка – одна из ведущих линий Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования второго поколения¹. Важнейшим предметным результатом обучения русскому языку является сформированная у учащихся способность «извлечения информации из различных источников, её осмысление и оперирование ею»². Такая способность формируется при работе с текстами, представленными в разных формах, стилях, функционально-смысловых типах и жанрах, в том числе современными.

Характернейшая черта построения современных текстов – интертекстуальность, или прецедентность. Это явление распространяется и на язык массовой коммуникации, и на повседневный язык, и на художественные тексты. В широком смысле слово «прецедент» обозначает эталонные факты, являющиеся схемой для воспроизводства других, сходных с образцовыми. В речи они актуализируют содержание, которое заново не создаётся, так как прецедентный текст воспроизводит текст, кем-то ранее сказанный [1]. Внутри прецедентов есть прецедентные феномены, которые отличаются от других прецедентов коллективными представлениями о культуре, явлениях и т. д.

Понимание современной речи, текстов интернет-пространства, извлечение из них информации в силу их прецедентности часто невозможно без знания первоисточника, коннотативного смысла. Кроме того, появление прецедентных феноменов (текстов, высказываний, имён, ситуаций и др.) – процесс непрерывный. Поэтому они требуют не только научного исследования, но и привлечения их в школьном курсе русского языка в качестве как средства обучения, так и предмета изучения.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ: [от 31 мая 2021 г. № 287]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения: 21.09.2023). – Текст: электронный.

² Там же.

Ученик – языковая личность, под которой Ю. Н. Караулов понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определённой целевой направленностью» [2, с. 3]. Данная трактовка предполагает и то, что ученик как языковая личность готов и способен воспринимать и понимать прецедентные феномены, извлекать из них разнообразную информацию и использовать их в своей речи.

Всё это определило цель данного исследования: обосновать целесообразность использования прецедентных феноменов в школьном обучении русскому языку и представить систему заданий, направленную на формирование у школьников комплекса учебно-языковых умений и способов действия, составляющую способность извлекать информацию из прецедентного феномена, осмысливать её и оперировать ею.

Методы исследования. Описание состояния проблемы использования прецедентных феноменов в школьном обучении русскому языку осуществлялось методами анализа и синтеза; разработка системы заданий – анализа, абстрагирования, конструирования. В основе исследования и разработки заданий лежит компетентностный и системно-деятельностный подходы в обучении русскому языку.

Результаты исследования. Термин «прецедентный текст» был введён Ю. Н. Карауловым в работе «Русский язык и языковая личность» (1987 г.). Прецедентными он назвал тексты, «(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой лично-

сти» [3, с. 216]. В. В. Красных определяет прецедентные тексты как «основные (ядерные) элементы когнитивной базы, представляющей собой совокупность знаний и представлений всех говорящих на данном языке» [4, с. 65]. Д. Б. Гудков рассматривает прецедентные тексты как тексты, которые «знакомы большинству лингвокультурного сообщества, хранятся в коллективной памяти этого сообщества и регулярно актуализируются в речи» [5, с. 102]. Поэтому опознание прецедентного текста, его понимание, извлечение смыслов является одной из базовых способностей языковой личности.

Результаты исследований прецедентных феноменов, в том числе текстов, в разных аспектах нашли отражение в трудах как отечественных [4–17], так и зарубежных учёных [18–19].

Для нашего исследования важны, прежде всего, типологии прецедентных феноменов, так как учёт типа текста, его места в самой типологии позволяет, используя системный подход, разработать именно систему заданий, не пропустить какого-либо её звена. Помимо этого, тип прецедентного феномена определён нами в качестве одного из оснований системы заданий. Так, В. В. Красных, Д. Б. Гудков и др. выделяют типы прецедентных феноменов по степени известности/распространённости: социумно-прецедентные, национально-прецедентные, универсально-прецедентные; по соотносённости с источником: прецедентные тексты, прецедентные события, прецедентные ситуации, прецедентные имена, прецедентные высказывания, прецедентные названия. Артемьева П. С. к прецедентным феноменам относит также прецедентные артефакты, прецедентные образы, прецедентные символы и прецедентные обряды/верования/традиции/ритуалы/народную мудрость [20]. Таким образом, типология прецедентных феноменов, по мнению учёных, открытая система единиц и значений. А это значит, что система заданий также является системой открытой, которая может дополняться. Второе важнейшее основание системы – тип учебно-языкового умения по характеру мыслительной деятельности: опознавательное, аналитическое, классификационное, синтетическое и творческое. В совокупности они составляют способность извлекать информацию из различных источников, её осмысливать и оперировать ею.

Обоснование необходимости включения прецедентных текстов в школьное обучение русскому языку и, как следствие, разработки системы заданий обусловили проведение диагностического исследования. В нём участвовали учащиеся 9 класса одной из школ г. Читы Забайкальского края.

Целью контрольного среза являлась проверка того, насколько школьники владеют учебно-языковыми способами действия с прецедентными текстами (классификации и определения её оснований; преобразования прецедентных текстов с использованием соответствующих приёмов трансформации; нахождения ошибок в прецедентных текстах). Кроме того, выполнение данных заданий предусматривало наличие у школьников определённых знаний, на основе которых они должны были выполнить задания контрольного среза, то есть произвести указанные действия, поэтому наличие/отсутствие знаний проверялось опосредованно.

Анализ выполнения респондентами заданий таковы: 1) правильно сгруппировать прецедентные тексты в соответствии с приёмом трансформации смогла лишь половина участвующих в опросе. Наиболее знакомым приёмом трансформации для школьников явился приём усечения; 2) определить, на каком основании сгруппированы прецедентные тексты, смогли лишь только 12 % респондентов, что говорит о том, что учащиеся не знают типов прецедентных текстов и, возможно, не могут определить основания группировки. Хотя группы прецедентных текстов были представлены в задании знакомыми для девятиклассников типами, например, пословицы, считалки, цитаты художественных произведений; 3) выявить прецедентный текст, лишённый в группе, смогли только 59 % респондентов; 4) правильно преобразовать все предложенные прецедентные ситуации смогли 23,5 % опрошенных.

Анализ выполнения школьниками заданий контрольного среза позволил нам выявить недостаточную сформированность умений и способов действия с прецедентными текстами. Можем предположить, что поскольку прецедентные тексты не изучаются в школе, а являются лишь языковым материалом, на основе которого у них формируются предметные умения (учебно-языковые, речевые, правописные и коммуникативные), то необходимо познакомить учащихся с преце-

дентными текстами, их типологией и приёмами трансформации, которые будут являться ориентировочной основой действий с прецедентными текстами. Таким образом, анализ результатов контрольного среза показал целесообразность включения данной лингвистической теории в школьный курс русского языка и разработки системы заданий.

Обсуждение результатов исследования. Проведённое исследование позволило нам прийти к убеждению, что в школьный курс русского языка (посредством факультативных или элективных курсов) необходимо включить лингвистическую теорию о прецедентных феноменах, в том числе текстах, которая послужит ориентировочной основой деятельности школьников с данными единицами. Кроме того, деятельностно-коммуникативная направленность школьного курса русского языка обуславливает формирование системы умений и способов действия с данным лингвистическим материалом. Использование системного подхода, предполагающего выявление оснований построения системы, даст возможность создать систему заданий.

Теоретическую основу изучения прецедентных феноменов могут составить следующие знания:

1 блок «Что такое прецедентный феномен»: Понятие прецедентного феномена. Классификация прецедентных феноменов. Функции и роль прецедентных феноменов.

2 блок «Типология прецедентных феноменов в современной лингвистике»: по степени известности / распространённости; значимости распространения; по степени известности; по трансформации; по социальному источнику.

3 блок «Способы включения прецедентных феноменов в текст»: упоминание; прямая цитация; квазичитация; аллюзия.

Системообразующими в системе заданий являются следующие линии: 1) тип прецедентного феномена: по соотносённости с источником (прецедентное имя, название, ситуация, событие, высказывание, текст); по трансформации; по степени известности/распространённости (социумно-прецедентные, национальнопрецедентные, универсально-прецедентные); по источнику; по способам включения в текст); 2) тип умения по характеру мыслительной деятельности (опознавательные, классификационные, аналитические, синтетические, творческие).

Покажем возможную систему заданий на примере некоторых типов прецедентных феноменов.

I. Прецедентные феномены по соотносённости с источником.

А) тип прецедентных текстов: **прецедентное имя.**

I. Опознавательные умения:

Задание 1. Найдите среди прецедентных феноменов прецедентные имена. а) «*А на нет и суда нет*»; б) «*Кот в сапогах*»; в) «*Быть или не быть?*»; г) «*Обломов*»; д) «*Цены растут, как на дрожжах*».

Задание 2. Найдите прецедентные имена. Докажите, что они являются прецедентными. Что отличает их от непрецедентных имён? а) *Чита, Омск, Екатеринбург, Самара*; б) *Илья Муромец, Золушка, Тарас Бульба, Обломов*; в) *Иван, Андрей, Кирилл, Сергей*.

Задание 3. Найдите прецедентные имена и объясните их значение. а) *Показать Кузькину мать*; б) *Летучий голландец*; в) *Моцарт и Сальери*; г) *Колумб*; д) *Заладила жена Якова одно и то про всякого*; е) *Ясная поляна*; ж) *Федот, да не тот*; з) *Евгений Онегин*; и) *Чичиков*; к) *Не всяк Иван – дурак, не всяка Марья – красавица*;

II. Классификационные умения:

Задание 1. Соотнесите прецедентные имена с художественными произведениями и их авторами.

Прецедентные имена	Автор	Название произведения
Васютка	Н. В. Гоголь	«Горе от ума»
Вакула	Даниель Дефо	«Васюткино озеро»
Робинзон	Д. И. Фонвизин	«Ночь перед Рождеством»
Митрофанушка	А. С. Грибоедов	«Жизнь и удивительные приключения...»
Чацкий	В. П. Астафьев	«Недоросль»

Задание 2. Определите, на каком основании сгруппированы прецедентные имена? а) «*Евгений Онегин*», «*Обломов*», «*Анна Каренина*», «*Тарас Бульба*»; б) *Кощей Бессмертный, Баба Яга, Иван-дурак, Василиса Прекрасная*; в) *Кутузов, Суворов, Ушаков*.

Задание 3. Распределите прецедентные имена на группы, дайте название каждой группе. *Иван Сусанин; Дон Кихот; Колумб; Аполлон; Илья Муромец; Гамлет; Отелло; Афродита; Остап Бендер; Наполеон; Ро-*

мео и Джульетта; Прометей; Кутузов; Моцарт; Ломоносов; Василий Тёркин; Дантес; Дубровский.

III. Аналитические умения:

Задание 1. Определите функцию прецедентного имени в тексте.

А на территории Кадалинского промузла планировалось создание нескольких высокотехнологических предприятий по производству электробытовых и аналитических приборов, текстильной промышленности. Где они? Ну, и так далее. Объяснение властей одно – не хватает финансов. Так на что или кого рассчитывали, когда планировали? На доброго дядю? «Обещать – не значит жениться». Что скажешь, позиция и дела наших руководителей удивительным образом похожи на благостные мечты помещика Манилова из «Мертвых душ». Только вот в данном случае это не художественный вымысел, а наша печальная реальность. (Фрагмент статьи «Глядя с крыльца на необъятный край» *zab.ru*).

Задание 2. Прочитайте текст, докажите, что употребленные в нём имена являются прецедентными. Определите их функции. Мобилизация народа неизбежна. Дух не может дремать бесконечно. Россия грезит вождем. Он будет велик, прозорлив и добр. Будет Сталиным и Сергеем Радонежским, Петром Великим и Николаем Федоровым. Пушкиным 53 и Королевым. Он среди нас. Ищите его по нимбу вокруг головы. (Проханов А. Передовая статья газеты «Завтра»).

Задание 3. Определите, с какой целью автор использует в тексте прецедентное имя?

Шолохов – русский Гомер, написавший «Илиаду» гражданской войны на юге России и «Одиссею», где русская душа безнадежно странствует в поисках родимого берега (Проханов А. Шолохов и «11 сентября» // *Завтра*. 2005. № 21).

IV. Синтетические умения:

Задание 1. Преобразуйте имена собственные в прецедентные имена. Какие слова для справок вы не использовали и почему? а) Емеля; б) Стёпа; в) Евгений; г) Василий; д) Тарас.

Слова для справок: Бульба; Сидоров; на печке; кот; Штольц; дядя; Тёркин; Онегин; Прекрасный.

Задание 2. Найдите ошибки в использовании прецедентных имён и исправьте их.

а) В Красной Поляне были написаны «Война и Мир», «Анна Каренина». б) Сражение произошло на Куликовом море. в) Прочитай мне сказку «Маленький цветочек».

Задание 3. Образуйте прецедентные имена по модели, определите автора художественного произведения: А. С. Пушкин: Евгений + Татьяна «Евгений Онегин» а) И. А. Гончаров: Ольга Ильинская +; б) ...: Остап + Андрий +; в) А. С. ...: ... + Маша Троекурова ...; г) А. С. ...: Чацкий + Софья

V. Творческие умения:

Задание 1. Подберите примеры прецедентных имён из художественной литературы.

Задание 2. Составьте текст со следующими прецедентными именами: Кощей, Баба Яга, Василиса Прекрасная, Иван-Дурак.

Задание 3. Напишите эссе на тему «Искусство и ремесло» с использованием прецедентных имён «Моцарт» и «Сальери».

Б) Тип прецедентных текстов: **прецедентная ситуация.**

I. Опознавательные умения:

Задание 1. Среди прецедентных текстов найдите прецедентные ситуации: а) Спасение утопающих – дело рук самих утопающих; б) Гамлет; в) Холодная война; г) Чернобыль; д) А судьи кто? е) Бородино; ж) Тише едешь – дальше будешь; з) Ходынка.

Задание 2. Найдите в предложениях прецедентные ситуации. а) «100 дней» окончились для Явлинского позорным экономическим Ватерлоо; б) Должны ответить те, кто устроил Чернобыль в финансах; в) Триумфальная ратификация этого договора есть дешевый фарс, а уж если быть точным – Мюнхенский сговор номер 2.

Задание 3. Сравните прецедентное имя «Бородино» и прецедентную ситуацию «Бородино». Определите, какие признаки их отличают друг от друга.

II. Классификационные умения:

Задание 1. Соотнесите прецедентные ситуации с иллюстрациями. а) Чернобыль; б) Хиросима и Нагасаки; в) Бородино; г) Битва при Ватерлоо; д) Куликовская битва.

Задание 2. Составьте классификацию следующих прецедентных ситуаций. Юрьев день; 988 год; колхозная барщина; монголо-татарское иго; крепостничество; 1912 год; Третий Рейх; Первая Мировая война; Рождество Христово; Мамаево побоище; 1961 год; светлый праздник Святой Пасхи; праздник Казанской Божьей матери; сочельник.

Задание 3. Соотнести толкование события с прецедентной ситуацией.

Прецедентная ситуация	Толкование
Чернобыль	Христианский праздник, установленный в честь рождения Иисуса Христа от Девы Марии
988 год	Авария на Чернобыльской АЭС
Рождество Христово	День года, во время которого в XI–XVII вв. крестьяне могли переходить от одного помещика к другому
Юрьев день	Крещение Руси

III. Аналитические умения:

Задание 1. Определите функции прецедентных ситуаций в следующих предложениях. а) *Ввести под видом совхозов и колхозов в России всеобщее крепостное право*; б) *Поздравляю всех русских людей со Светлым Праздником Святой Пасхи*; в) *Два знаменательных момента, переживание которых способно было заронить в душу неизгладимые впечатления, – Пасхальная ночь и Татьянин день*.

Задание 2. Определите, в каком предложении уместно использование прецедентной ситуации «Чернобыль»? Ответ аргументируйте. а) *День получения пенсии для наших стариков – почти как день в Чернобыле*; б) *Должны ответить те, кто устроил Чернобыль в финансах*; в) *С тех пор всё в его судьбе изменилось чудесным образом, словно жизнь в Чернобыле*.

Задание 3. Проанализируйте прецедентные ситуации с точки зрения их функционирования и уместности использования. *Он хотел передать письмо по почте. Этот день оказался сложным, почти как день Бородины. Сначала экспедиция на почту. А это же переход через Альпы!*

IV. Синтетические умения:

Задание 1. Найдите ошибки в использовании прецедентных ситуаций и исправьте их. а) *Тебя стали многие уважать, ведь ты повторил поступок Иуды*; б) *Он ушёл из дома и не вернулся, как в притче о блудном сыне*; в) *Мне понравилось, как прошёл праздник. Устроили тут Бородино!*

Задание 2. Преобразуйте обычные ситуации в прецедентные с помощью контекста. а) *Предательство близкого друга*; б) *Возвращение домой*; в) *Взрыв*.

Задание 3. Образуйте прецедентные ситуации из следующих слов. Какие ассоциации они у вас вызывают? *Блудный; война; крепостной; предатель; крещение; год*.

V. Творческие умения:

Задание 1. Подберите примеры прецедентных ситуаций.

Задание 2. Составьте предложения со следующими прецедентными ситуациями: «Ходынка», «Новый год», «День Победы».

Задание 3. Составьте определение понятия «Прецедентная ситуация».

II. Прецедентные феномены по трансформации.

Тип прецедентных текстов: **трансформированные**.

I. Оознавательные умения

Задание 1. Среди словосочетаний найдите трансформированные прецедентные тексты:

- а) *Никуда не катится голубой вагон*;
- б) *Любишь кататься – люби и саночки возить*;
- в) *Мороз и солнце, день чудесный!*;
- г) *Один на всех, и все – за одним!*

Задание 2. Определите, какие приёмы трансформации были использованы в прецедентных текстах:

- а) *В ответе за то, что приняли*; б) *Две проблемы: дураки и дороги*; в) *Реп про царя Ивана Васильевича читал учитель истории Василий Иванович*; г) *Сделка века уже дала результат*.

Задание 3. Какой прием автор использовал в следующих прецедентных высказываниях? а) *Двойная сила*; б) *Сын за отца*; в) *Аз и буки*.

II. Классификационные умения

Задание 1. На каком основании классифицированы прецедентные тексты?

- а) *Возвращение блудного студента*; *Уж полночь близится, а Гитлера всё нет*;
- б) *Быть или...? Долгие проводы...*; в) *Чертаново против пришельцев*; *В ответе за то, что приняли*.

Задание 2. Сгруппируйте следующие прецедентные высказывания по приёмам трансформации. *Обучение и наказание*; *Зависть не порок*; *В семье не без банкрота*; *Берегите мозг смолоду*; *Место жизни изменить нельзя*; *Юг в конце тоннеля*; *Чужого нам ... надо*; *Без труда...*; *Окно в Европу*.

Задание 3. Составьте таблицу прецедентных текстов по трансформации, заполните ее примерами.

III. Аналитические умения

Задание 1. Определите, с какой целью автор использует в своей речи трансформированные прецедентные тексты.

- а) *Статья о дружбе собаки и филина «У друга глаза велики»*;
- б) *Почему главу Татарстана до сих пор не переименовали*.

«Президентов много не бывает». в) «Богатство – не порок»? Ответ на письмо в редакцию на вопрос «будут ли наказывать чиновников за незаконное обогащение?».

Задание 2. Определите, на что указывает замена компонентов прецедентных высказываний?

а) Куда уходит книга? б) Мы, труд, май! в) Дальше, выше, дружнее; г) Записки из жилого дома.

Задание 3. Как вы думаете, для чего служит добавление компонентов прецедентных высказываний?

а) Русский человек, который смеется; б) Перемен требует наша администрация; в) Весёлые красавица и чудовище; г) Мольер нам только снится.

IV. Синтетические умения

Задание 1. Подберите прецедентные тексты. Образуйте прецедентное высказывание по алгоритму: 1) прочитать высказывание; 2) определить источник; 3) определить, нужно ли изменить высказывание? 4) определить, какой приём трансформации использовать?

Задание 2. Преобразуйте прецедентное высказывание с помощью замены какого-либо компонента.

а) Пусть всегда будет солнце; б) Богатые тоже плачут; в) Друзья познаются в беде; г) Герой нашего времени.

Задание 3. Преобразуйте прецедентные тексты разными приёмами трансформации. а) Кто рано встает, тому Бог подает; б) «Горе от ума»; в) Затишье перед бурей; г) В ногах правды нет.

V. Творческие умения

Задание 1. Найдите примеры трансформированных прецедентных феноменов в заголовках газет, статей.

Задание 2. Составьте текст на лингвистическую тему с использованием трансформированных прецедентных текстов.

Задание 3. Найдите прецедентные тексты в Интернете, преобразуйте их разными приёмами трансформации, напишите эссе с их использованием, определите их функции в тексте.

Заключение. Анализ результатов проведённого диагностического исследования школьников показал необходимость включения прецедентных феноменов в обучение русскому языку как объекта изучения. Появление данных единиц – процесс непрерывный. Их понимание, осмысление сути, функции в тексте, считывание культурной информации крайне необходимо современному школьнику. Прецедентные феномены – средство самоидентификации человека. В силу этого изучение прецедентных феноменов, овладение различными способами действия и, как следствие, учебно-языковыми умениями представляется актуальным. Кроме того, знакомство с прецедентными феноменами расширяет кругозор школьника, является средством пробуждения познавательного интереса – важнейшего мотива учебно-познавательной, читательской деятельности. Перспективы исследования видятся в конкретизации знаний, определении специфики лингводидактических подходов.

Список литературы

1. Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М.: URSS, 2020. 152 с.
2. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. Предисловие // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 3–8.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
4. Красных В. В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований // Язык, сознание, коммуникация. Филология. 1997. Вып. 2. С. 5–12.
5. Красных В. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Багаева И. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник Москов. ун-та. Филология. 1997. № 3. С. 62–74.
6. Гудков Д. Б. Прецедентные имена в языковом сознании и дискурсе. М.: Наука, 1999. 269 с.
7. Гудков Д. Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. М., 1999. 400 с.
8. Захаренко И. В. Прецедентные высказывания и их функционирование в тексте // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М.: Изд-во МГУ, 1997. С. 92–99.
9. Захаренко И. В., Красных В. В. Лингво-когнитивные аспекты функционирования прецедентных высказываний // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М.: Изд-во МГУ, 1997. С. 100–115.

10. Захаренко И. В., Красных В. В., Гудков Д. Б., Багаева Д. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // *Язык, сознание, коммуникация*. М.: Диалог, 1997. С. 82–103.
11. Караулов Ю. Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: доклады советской делегации на VI Конгрессе МАПРЯЛ*. М.: Изд-во МГУ, 1996. С. 105–126.
12. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Как тексты становятся прецедентными // *Русский язык за рубежом*. 1994. № 1. С. 73–76.
13. Нахимова Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2007. 207 с.
14. Сорокин Ю. А. Что такое прецедентный текст? // *Семантика целого текста: тезисы выступлений на совещании* (Одесса, сентябрь 1987 г.). М.: Наука. 1987. 167 с.
15. Смыкунова Н. В. Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности и процессе обучения русскому языку как иностранному: автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2003. 19 с.
16. Серкина В. Н. Прецедентные тексты в региональном медийном дискурсе: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.01. Саратов. 2014. 20 с.
17. Банникова С. В. Прецедентность как лингвокультурный феномен (на материале английских и русских текстов): автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.19. Тамбов. 2004. 28 с.
18. Mirzoeva L., Syurmen O. Precedent Text as a Special Kind of Code in the Internet Communication. URL: https://elar.ufrj.br/bitstream/10995/94566/1/978-5-7996-3081-2_046.pdf (дата обращения: 15.07.2023). Текст: электронный. DOI: 10.15826/B978-5-7996-3081-2.45.
19. Sibul V. V., Vetrinskaya V. V., Grishechko E. G. Study of Precedent Text Pragmatic Function in Modern Economic Discourse // *Functional Approach to Professional Discourse Exploration in Linguistics*. P. 131–163.
20. Артемьева П. С. Прецедентные феномены как выразительное средство: диалог культур в художественном тексте: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.19. Саратов, 2016. 24 с.

Информация об авторе

Черепанова Лариса Витальевна, доктор педагогических наук, профессор; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александровская, 30); cherepanovalara@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7953-1864>.

Для цитирования

Черепанова Л. В. Прецедентные феномены в обучении русскому языку // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2023. Т. 18, № 4. С. 128–136. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-128-136.

Статья поступила в редакцию 20.07.2023; одобрена после рецензирования 24.08.2023; принята к публикации 27.08.2023.

References

1. Gudkov, D. B. Precedent name and problems of precedent. M: URSS, 2020. (In Rus.)
2. Karaulov, Yu. N. Russian linguistic personality and the tasks of its study. Preface. Language and personality. M: Science, 1989: 3–8. (In Rus.)
3. Karaulov, Yu. N. Russian language and linguistic personality. Ed. 7th. M: LKI Publishing House, 2010. (In Rus.)
4. Krasnykh, V. V. System of precedent phenomena in the context of modern research. Language, consciousness, communication. Philology, issue 2, pp. 5–12, 1997. (In Rus.)
5. Krasnykh, V. V., Gudkov, D. B., Zakharenko, I. V., Bagaeva, I. V. Cognitive base and precedent phenomena in the system of other units and in communication. Bulletin of the Moscow University. Philology, no. 3, pp. 62–74, 1997. (In Rus.)
6. Gudkov, D. B. Precedent names in linguistic consciousness and discourse. M: Publishing house, 1999. (In Rus.)
7. Gudkov, D. B. Precedent phenomena in linguistic consciousness and intercultural communication. Sc.dr. dis. Moscow, 1999. Web. 11.07.2023. <http://www.dslib.net/jazykoznanie/precedentnye-fenomeny-v-jazykovom-soznanii-i-mezhkulturnojkommunikacii.html> (In Rus.)
8. Zakharenko, I. V. Precedent statements and their functioning in the text. Linguistic and cognitive problems of intercultural communication. M: 1997: 92–99. (In Rus.)

9. Zakharenko, I. V., Krasnykh, V. V. Linguistic and cognitive aspects of the functioning of precedent statements. Linguistic and cognitive problems of intercultural communication. M: 1997: 100–115. (In Rus.)
10. Zakharenko, I. V., Krasnykh, V. V., Gudkov, D. B., Bagaeva, D. V. Precedential name and precedent statement as symbols of precedent phenomena. Language, consciousness, communication. Issue 1. M: Publishing house Dialog Moscow State University. 1997: 82–103. (In Rus.)
11. Karaulov, Yu. N. The role of precedent texts in the structure and functioning of the linguistic personality. Scientific traditions and new directions in teaching Russian language and literature: Reports of the Soviet delegation at the VI Congress of MAPRYAL. M: 1996: 105–126. (In Rus.)
12. Kostomarov, V. G., Burvikova, N. D. How texts become precedent. Russian language abroad, no. 1, pp. 73–76, 1994. (In Rus.)
13. Nakhimova, E. A. Precedent names in mass communication. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2007. (In Rus.)
14. Sorokin, Yu. A. What is a precedent text? Semantics of the whole text: Abstracts of speeches at the meeting (Odessa, September 1987). M: Nauka, 1987. (In Rus.)
15. Smykunova, N. V. Precedent phenomena in speech communication of a Russian linguistic personality and the process of teaching Russian as a foreign language. Cand. sci. diss. abstr. Moscow, 2003. (In Rus.)
16. Serkina, V. N. Precedent texts in regional media discourse. Cand. sci. diss. Saratov, 2014. (In Rus.)
17. Bannikova, S. V. Precedent as a linguistic and cultural phenomenon (based on English and Russian texts). Cand. sci. diss. abstr. Tambov, 2004. (In Rus.)
18. Mirzoeva, L., Syurmen, O. Precedent Text as a Special Kind of Code in the Internet Communication. Web. 15.07.2023. https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/94566/1/978-5-7996-3081-2_046.pdf. DOI: 10.15826/B978-5-7996-3081-2.45 (In Rus.)
19. Victoria, V., Sibul, Victoria, V., Vetrinskaya, E. G. Grishechko Study of Precedent Text Pragmatic Function in Modern Economic Discourse. Functional Approach to Professional Discourse Exploration in Linguistics. First Online: 07 August 2019: 131–163. (In Engl.)
20. Artemyeva, P. S. Precedent phenomena as an expressive means: dialogue of cultures in a literary text. Cand. sci. diss. abstr. Saratov, 2016. (In Rus.)

Information about author

Cherepanova Larisa V., Doctor of Pedagogy, Professor; Transbaikalian State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia); cherepanovalara@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7953-1864>.

For citation

Cherepanova L. V. Precedent Phenomena in Teaching Russian Language // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2023. Vol. 18, no. 4. P. 128–136. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-128-136.

**Received: July 20 2022; approved after reviewing August 24 2023;
accepted for publication August 27 2023.**

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее материалы** объемом не превышающие 1 а. л. = 40 тыс. знаков (с пробелами и учетом всех сносок), включая иллюстрации (1 иллюстрация форматом 190 × 270 мм составляет 1/6 авторского листа, или 6,7 тыс. знаков), 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. Иностраных – 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 объеме 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, отсылается 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 editors accept **previously unpublished** materials not exceeding 1 paper in volume. 1. = 40 thousand characters (with spaces and taking into account all footnotes), including illustrations (1 illustration with a format of 190 × 270 mm is 1/6 of the author's page, or 6.7 thousand characters).

<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