

DOI: 10.21209/2658-7114
DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4

ISSN 2658-7114
ISSN 2542-0070 (Online)

2024. Том 19, № 4

2024. Vol. 19. 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

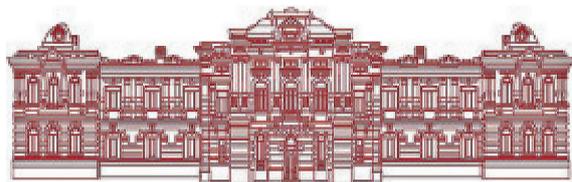
Office no. 126, 129 Babushkina st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44

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 оригинальных
и обзорных научных статей по теоретической и практиче-
ской педагогике, а также смежной психологии. В центре
интереса исследователей проблема непрерывного обра-
зования как условие конкурентоспособности человека в
постиндустриальном мире.

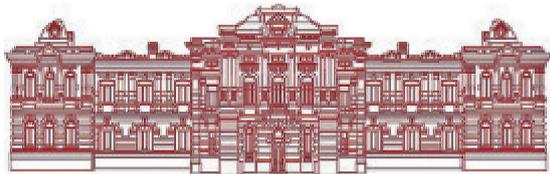
Материалы журнала будут интересны широкой
научной общественности, преподавателям вузов, аспиран-
там, студентам, деятелям культуры и образования.

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
(г. Чита, Россия)

Коновалова Л. И., доктор педагогических наук, профессор
(г. Санкт-Петербург, Россия)

Члены редколлегии

Архинчев В. Е., доктор физико-математических наук,
профессор (г. Улан-Удэ, Россия);

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

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

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

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

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

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

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

Коновалова Л. И., доктор педагогических наук, профессор
(г. Санкт-Петербург, 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 А. А. Рызжкова,
редактор перевода С. Е. Каплина,
технический редактор Г. А. Зенкова.

Подписано в печать 24.11.2024.

Дата выхода в свет 27.11.2024.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага ксерографическая.

Гарнитура "Arial". Способ печати цифровой.

Усл. печ. л. 14,9. Уч.-изд. л. 12,7.

Заказ № 24037. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).

Цена свободная

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

© Забайкальский государственный
университет, 2024

Editorial Board

Main Handling Editors

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

Konovalova L. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(St. Petersburg, 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);

Konovalova L. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(St. Petersburg, 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);

Khitryuk 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 A. A. Ryzhkova,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Technical editor G. A. Zenkova.

Signed to print 24.11.2024.

Date of publication 27.11.2024.

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

Printing method digital.

Conv. quires 14,9. Ed.-print quires 12,7. Order № 24037.

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, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Гогоберидзе А. Г., Яфизова Р. И., Войлокова Е. Ф., Атарова А. Н.</i> Специфика практик оценки компетенций у студентов педагогических профилей высшей школы	6
<i>Игнатович Т. Ю., Биктимирова Ю. В.</i> Лингводидактические принципы и содержание лингвистических дисциплин диахронического цикла в вузовской подготовке филологов и учителей-словесников	16
<i>Салменкова М. В.</i> Инновационная деятельность преподавателя в современных реалиях высшей школы России	27
<i>Старостина С. Е.</i> Сетевое взаимодействие образовательных организаций: линии взаимодействия и ключевые риски	35

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ибрагимова М. Э.</i> Развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в пятых-шестых классах	45
<i>Измайлова Е. А.</i> Технология подкастинга на уроках литературы: образовательный и методический потенциал	53
<i>Коновалова Л. И., Семенова Л. А.</i> Педагогика художественного текста и его воспитательный потенциал в профессиональной подготовке студентов	64
<i>Кузнецова М. И.</i> Особенности формирования и оценивания читательской грамотности современного младшего школьника	74
<i>Свирина Н. М.</i> Актуальная технология организации семейного чтения усилиями школы	85

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Васильева Н. В.</i> Формирование концептосферы школьников «цифрового поколения» при реализации лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку: теоретический аспект	93
<i>Трофимова О. В.</i> Формирование у учащихся регулятивных УУД в проектной деятельности (на примере реализации межпредметного проекта в рамках краевой профильной смены «IQ-каникулы»)	104
<i>Шевченко В. С.</i> Региональный компонент как индикатор качества дошкольного образования: к постановке проблемы	115

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Gogoberidze A. G., Yafizova R. I., Voilokova E. F., Atarova A. N. Specifics of Practices for Assessing Competencies of Students of Pedagogical Profiles of Higher Education	6
Ignatovich T. Yu., Biktimirova Yu. V. Linguodidactic Principles and Content of Linguistic Disciplines of the Diachronic Cycle in the University Training of Philologists and Teachers of Literature	16
Salmenkova M. V. Innovative Activity of a Teacher in the Modern Realities of Higher Education in Russia	27
Starostina S. E. Network Interaction of Educational Organizations: Lines of Interaction and Key Risks	35

THEORY AND METHODOLOGY OF LITERARY EDUCATION

Ibragimova M. E. Development of Emotional Intelligence of Schoolchildren in Literature Lessons in Grades 5–6	45
Izmaylova E. A. Podcasting Technology in Literature Lessons: Educational and Methodological Potential	53
Konovalova L. I., Semenova L. A. Pedagogy of a Literary Text and its Educational Potential in the Professional Training of Students	64
Kuznetsova M. I. Features of Reading Literacy Formation and Assessment of Modern Primary Schoolchildren	74
Svirina N. M. Current Technology for Organizing Family Reading through the Efforts of School	85

THEORY AND METHODOLOGY OF SCHOOL EDUCATION

Vasilyeva N. V. The Formation of the Conceptosphere of the “Digital Generation” Schoolchildren through the Application of a Linguoconcept-Centered Approach to Teaching Russian: a Theoretical Aspect	93
Trofimova O. V. Formation of Students’ Regulatory Universal Learning Actions in Project Activities (on the Example of the Interdisciplinary Project Implementation within the Framework of the Regional Profile Shift “IQ-holidays”)	104
Shevchenko V. S. Regional Component as an Indicator of Preschool Education Quality: to the Formulation of the Problem	115

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 378.146

DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-6-15

Специфика практик оценки компетенций у студентов педагогических профилей высшей школы

*Александра Гививна Гогоберидзе¹, Римма Иршатовна Яфизова²,
Елена Федоровна Войлокова³, Анна Николаевна Атарова⁴*

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

¹agg1868@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>

²jafizova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>

³elena_voilokova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8735-4180>

⁴ann-atarova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4976-7558>

Статья отражает результаты исследования, связанного с изучением существующих практик организации оценки профессиональных компетенций студентов педагогических профессий в условиях высшего образования. Анализ исследований по проблеме показывает, что, несмотря на вариативность способов оценки компетенций студентов на практике, большинство преподавателей используют традиционные способы их оценки: устные или письменные экзамены, зачёты, контрольные работы, опросы, которые позволяют оценить преимущественно знания студентов. Целью исследования стало изучение специфики существующих практик организации оценки компетенций как результата профессионального становления студентов педагогических профессий в условиях высшего образования. В статье представлен анализ локальных актов организаций высшего образования, регламентирующих проведение аттестации, описан опыт РГПУ им. А. И. Герцена по разработке способов оценки компетенций студентов в рамках проекта «Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования». В ходе исследования выявлена вариативность применения вузами оценочных средств, выделены способы оценки компетенций студентов в ходе итоговой аттестации, а также семь групп оценочных средств промежуточной аттестации. В основе разделения на группы – типы вопросов и заданий, которые предлагаются студентам. Полученные данные позволяют продолжить исследования специфики практик организации оценки компетенций не только с помощью анализа нормативных документов вузов, но и методами, позволяющими оценить реальное использование способов оценки компетенций, а также для совершенствования оценки компетенций студентов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональное становление, организация оценки компетенций, кейс, профессиональная задача, текущая, промежуточная, итоговая аттестация

Благодарности: статья подготовлена в рамках исполнения научного исследования для решения актуальных задач деятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», проект 32ВГ «Комплексный подход к организации оценки компетенций как результат профессионального становления студентов в условиях высшего образования» (февраль – ноябрь 2024 г.).

Original article

Specifics of Practices for Assessing Competencies of Students
of Pedagogical Profiles of Higher Education

Alexandra G. Gogoberidze¹, Rimma I. Yafizova², Elena F. Voilokova³, Anna N. Atarova⁴

Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia

¹agg1868@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>

²jafizova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>

³elena_voilokova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8735-4180>

⁴ann-atarova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4976-7558>

The article reflects the results of a study related to the study of existing practices for organizing the assessment of professional competencies of students of pedagogical professions in the context of higher education. Analysis of studies on the problem shows that despite the variability of methods for assessing students' competencies, in practice, most teachers use traditional methods of their assessment: oral or written exams, tests, surveys, which allow assessing mainly students' knowledge. The purpose of the study is to study the specifics of existing practices for organizing the assessment of competencies as a result of the professional development of students of pedagogical professions in the context of higher education. The article presents an analysis of local acts of higher education organizations regulating the certification process, describes the experience of the Herzen State Pedagogical University in developing methods for assessing students' competencies within the framework of the project "Implementation of a competency-based approach in the development and testing of basic professional educational programs of higher education". The study revealed the variability of the assessment tools use by universities, identified methods for assessing students' Competencies during final certification, as well as seven groups of assessment tools for midterm certification. The division into groups is based on the types of questions and tasks that are offered to students. The data obtained allow us to continue research into the specifics of practices for organizing competency assessment not only through the analysis of regulatory documents of universities, but also by methods that allow us to assess the actual use of competency assessment methods, as well as to improve the assessment of students' Competencies.

Keywords: professional competencies, professional development, organization of competence assessment, case study, professional task, current, intermediate and final certification

Acknowledgments: the article was prepared as a part of the scientific research to solve urgent problems of the activities of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "A. I. Herzen Russian State Pedagogical University", project 32VG "An integrated approach to organizing the assessment of competencies as a result of the professional development of students in higher education" (February – November 2024).

Введение. Оценка компетенций студентов в процессе обучения выступает как часть образовательного процесса системы высшего образования и выполняет проверочную, обучающую, развивающую, воспитывающую и методическую функции [1; 2]. Каждый вуз разрабатывает фонды оценочных средств для организации текущей, промежуточной, итоговой аттестации с целью оценить динамику наращивания компетенций студентам как показателя готовности к профессиональной деятельности в образовательных организациях. В практике работы педагогических вузов Российской Федерации существуют разные модели, технологии, практики, формы, условия оценки компетенций студентов [2–4].

Если рассматривать профессиональную компетентность как способность студента решать профессиональные задачи в определенных условиях, детерминированных его

профессиональной деятельностью [1; 5], то возникает вопрос, насколько существующие способы оценки компетенций студентов могут обеспечить их объективную оценку, показывающую реальный уровень готовности студента к решению профессиональных задач. Анализ литературы показал, что исследование проблемы оценки компетенций в большинстве случаев сводится к изучению и описанию какого-либо одного способа оценки: электронное портфолио [6; 7], экстроперспективный метод [8; 9], учебные кейсы на основе проблемных ситуаций [9; 10] и др. Поэтому актуальной становится проблема изучения в комплексе применяемых вузами практик оценки компетенций студентов, что позволит в дальнейшем разработать подходы к совершенствованию системы их оценки. Изучение способов оценки компетенций позволит выделить их сильные стороны, а

также риски в процедурах проведения и интерпретации результатов деятельности студентов в рамках аттестации.

Обзор литературы. Подходы к организации оценки компетенций студентов изучаются уже более 20 лет после введения стандартов высшего образования с обозначением компетенций, раскрывающихся через понятия «знает», «умеет», «владеет». Исследователи отмечают, что в современной ситуации образования необходимо интегрировать новые и традиционные, устные и письменные, рукописные и компьютерные способы оценки компетенций. Критериями выбора способа оценки компетенций студентов выступают соответствие поставленной задаче, выполнимость, реалистичность и научность, а также педагогическая тактичность [1; 3]. Многие исследователи критикуют оценочные средства, позволяющие определять преимущественно знания студентов, при этом практические умения профессиональной деятельности оценить невозможно, что создаёт риск неудач в решении профессиональных задач выпускников вузов уже в профессиональной деятельности¹ [8; 11].

К эффективным способам оценки компетенций, которые позволяют оценить как особенности знаний, так и степень владения профессиональными действиями, относят экстроспективный метод, основанный на объективном наблюдении за действиями студента в процессе прохождения производственной практики [5; 8], а также метод е-портфолио (электронное портфолио) [7; 9], видеозанятие [9; 12]. Комплексность подхода к использованию оценочных средств поддерживается в работе Л. В. Меркуловой. Автор предлагает рассматривать создание фондов оценочных средств не только как инструмент оценки сформированности компетенций, но и как средство для выстраивания индивидуального образовательного маршрута студента [8; 13].

В статьях, посвящённых исследованию способов оценки компетенций студентов, большинство исследователей пишет о более высоких результатах, если такая оценка осуществляется с двух сторон: преподаватель и

¹ Пространство профессии Педагог. Модель подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования в сетевом взаимодействии с образовательными организациями среднего профессионального образования: метод. рекомендации / О. В. Акулова, А. Н. Атарова, Н. О. Верещагина [и др.]; под общ. ред. В. П. Соломина, С. А. Гончарова. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2015. – 138 с.

работодатель оценивают компетенции студента по одним и тем же критериям, что повышает объективность и системность оценки [8; 14; 15].

Таким образом, существующие исследования, посвящённые оценке компетенций студентов, однозначно говорят о необходимости дальнейшего изучения валидных и комплексных способов оценки профессиональных компетенций в условиях высшего образования.

Методология и методы исследования. Методологической базой статьи являются идеи деятельностного, системного, компетентностного подходов. В соответствии с целью исследования применялись следующие методы: анализ научных публикаций по теме оценки компетенций студентов, анализ локальных нормативных актов организаций высшего образования с целью анализа и систематизации практик организации оценки компетенций студентов, методы компаративистики и аналогий. В ходе анализа способы оценки компетенций разделяли на группы по разным критериям: для какой формы аттестации они используются, продукт или процесс деятельности студента более важен для оценки компетенций, по типам заданий для их оценки.

Исследование проводилось в два этапа: на первом были проанализированы локальные акты, размещённые на сайтах вузов, регламентирующие проведение аттестации, а также методические рекомендации к ним. На втором этапе исследования анализировался опыт проведения оценки компетенций студентов в РГПУ им. А. И. Герцена в рамках проекта «Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования» [16].

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе первого этапа исследования проанализированы локальные нормативные документы более 30 педагогических вузов России, размещённые на сайтах вузов и содержащие информацию об организации аттестации студентов с описанием фондов оценочных средств для оценки компетенций студентов, обучающихся по направлениям педагогического и психолого-педагогического образования.

Все вузы (100 %) используют следующие виды аттестаций: текущую – оценка

компетенций студентов в процессе освоения дисциплины, практикумов или практики; промежуточную (рубежную), в ходе которой осуществляется оценка компетенций студентов по завершении изучения дисциплины или модуля; итоговую (государственную) аттестацию, в рамках которой оцениваются компетенции студентов на завершающем этапе освоения образовательной программы высшего образования.

По форме представления результатов аттестация может быть устной, письменной, смешанной. В ходе смешанной формы аттестации предлагаются как письменные задания, так и устная беседа с преподавателем, либо аттестация проходит в форме представления в письменном (печатном) виде текста проекта, портфолио, отчёта по практике и сопровождается устной презентацией или рассказом студента.

По форме проведения аттестация может быть индивидуальной, подгрупповой или коллективной. Выбор формы проведения аттестации зависит от её вида (текущая, промежуточная, итоговая), а также вида оценочного средства, предложенного обучающимся с целью оценки компетенций.

В Башкирском государственном университете им. М. Акмуллы способы оценки компетенций студента зависят от того, что является предметом оценки: продукт или процесс деятельности студента. Выбор способа оценки (через продукт или процесс деятельности) определяется задачами аттестации – что необходимо оценить у студентов: знания, умения и/или владение деятельностью.

Таким образом, процесс оценивается, когда необходимо проверить и оценить правильность применения форм, методов в организации образовательного процесса, средств и материально-технического оборудования, соблюдение правил взаимодействия с участниками образовательных отношений, требований санитарно-гигиенических норм при организации образовательной деятельности, когда значим временной фактор, например длительность занятия с детьми или урока в зависимости от их возраста.

Анализ фондов оценочных средств педагогических вузов показал, что 100 % организаций высшего образования для итоговой (государственной) аттестации используют защиту выпускной квалификационной работы (далее – ВКР) и устный экзамен, в ходе которого студенту предлагается решить либо

кейс, либо профессиональную задачу, либо ответить на теоретические вопросы.

Защита ВКР позволяет оценить большинство компетенций, которые отражаются в тексте работы и устной защите результатов исследования. Их можно оценить через анализ текста работы, в котором представлены результаты изучения и анализ информационных источников, описание структуры и результатов реализации на практике диагностических процедур, а также проектирование образовательного процесса с целью решения задач исследования и учётом полученных на констатирующем этапе исследования результатов об особенностях развития детей, способах организации образовательного процесса и т. д. При этом только 15 % вузов предполагают проведение преобразующего (формирующего) и контрольного экспериментов. В большинстве вузов ВКР работа предполагает проведение констатирующего эксперимента и разработку проекта преобразующего эксперимента. Значительные трудности в объективности оценки компетенций при защите ВКР представляет доступ студентов к большому массиву данных в информационном пространстве системы Интернет с уже готовыми решениями той или иной проблемы. Результаты проверки на оригинальность и заимствования, анализ содержания выпускных квалификационных работ студентов, а также ответы студентов во время процедуры защиты позволяют сделать предположение о недостаточной объективности в оценке компетенций студентов в ходе работы над исследованием и защиты его результатов. Ответы на вопросы по содержанию ВКР позволяют сделать выводы об уровне знаний студентов в рамках темы исследования, а также умений в выборе методов и средств для решения задач образовательной деятельности.

Решение профессиональных задач и кейсов в рамках итоговой аттестации позволяет оценить уровень знаний студентов и умений в выборе соответствующих форм, методов и средств организации образовательного процесса. Максимально приближенные к профессиональной деятельности оценочные средства не всегда позволяют оценить уровень готовности студента к решению профессиональных задач. Студенты демонстрируют высокие результаты по показателям «знает» и «умеет», но испытывают затруднения при решении профессиональ-

ных задач в реальной практике работы с детьми (показатель «владеет»).

Таким образом, обозначенные трудности предполагают поиск более эффективного оценочного средства для итоговой аттестации студентов.

Анализ фондов оценочных средств для проведения текущей и промежуточной/рубежной аттестации показал определённую вариативность в использовании вузами конкретных заданий с целью оценки компетенций студентов.

Выделены следующие группы оценочных средств:

Первая группа оценочных средств представлена вопросами, на которые студенты находят ответы разными способами. Вопросы для самостоятельной работы с научной литературой – предлагается перечень вопросов для самостоятельного поиска ответов студентами с целью погружения в тему, определения основных понятий, закономерностей, принципов, этапов изучаемого явления – используются в 80 % вузов. Вопросы для повторения по модулю или дисциплины к экзамену используют все вузы (100 %). В данном случае будет оценка идеального продукта – знаний студентов.

Вторая группа оценочных средств связана с организацией взаимодействия студентов в рамках обсуждения какой-либо проблемы, к которому студенты готовятся заранее: дискуссия, групповое обсуждение на семинаре, круглый стол, диспут, дебаты. Перечисленные формы организации практических занятий могут рассматриваться как средство оценки компетенций, если предлагается перечень дискуссионных тем для обсуждения с преподавателем и студентами.

Третья группа оценочных средств предполагает индивидуальные или групповые практические задания – решение кейсов, кейс-задач – проблемных заданий, в которых обучающемуся предлагают пример профессиональной ситуации, анализ информационных источников (периодические издания, литература для детей, компьютерные игры) по заданным критериям, работа с нормативными документами, составление методических рекомендаций, изучение и анализ сайтов, форумов, составление аннотаций, карточек, подготовка презентаций на заданную тему, разработка макета РППС, организация мастер-класса для студентов. Творческое задание – частично регламентированное

задание, имеющее нестандартное решение и позволяющее диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения.

Четвёртая группа связана с созданием заданного преподавателем продукта интеллектуальной деятельности: работа с терминами, разработка схем, написание мини-статей, эссе, доклада, реферата, составление таблиц.

Пятую группу представляют экспресс-тесты, тесты для экзамена, разные виды опросов (письменный или устный).

Шестая группа оценочных средств представлена интегрированными заданиями: проектная работа, портфолио – подборка работ студента, раскрывающая его индивидуальные образовательные достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах. Рабочая тетрадь, предназначенная для самостоятельной работы обучающихся. Отчёт по НИР, отчёт по практике.

Седьмая группа – игровые оценочные средства: викторина, решение кроссворда, конкурс, КВН.

Таким образом, вариативность средств оценок для текущей или промежуточной аттестации позволяет сделать процесс оценки компетенций систематическим, объективным и планомерным. Выбор средств оценки компетенций зависит от содержания профессиональной компетенции (компетенций), задач оценки, наличия материально-технических возможностей образовательной организации, опыта преподавателя, связанного с оценкой компетенций студентов.

На втором этапе исследования были проанализированы способы оценки компетенций, разработанных в РГПУ им. А. И. Герцена в рамках проекта «Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования» по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог дошкольного образования»)» (Государственный контракт № 05.015.11.0008 от 9 июня 2016 г. на выполнение работ (оказание услуг) для государственных нужд).

Для проекта преподавателями кафедры дошкольной педагогики были разработаны и апробированы тестовые и кейсовые задания в рамках текущей и промежуточной аттестации по дисциплинам и модулям. Также был

разработан и реализован в пилотном режиме государственный экзамен по профессиональной образовательной программе (уровень бакалавриата «Педагог дошкольного образования») в формате демоэкзамена на базе дошкольных образовательных организаций [16].

Конструирование заданий осуществлялось на основе трудовых действий, обозначенных в профессиональном стандарте педагога (воспитателя). Были выбраны профессиональные компетенции (ПК):

ПК-1. Способен планировать и организовывать образовательную работу с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, основными образовательными программами, на основе результатов педагогического мониторинга и педагогических рекомендаций специалистов.

ПК-2. Способен осуществлять психолого-педагогическую поддержку ребёнка и семьи в процессе формирования готовности к школе с учётом индивидуальных особенностей развития, в том числе особых образовательных потребностей и т. д.

Тестирование и кейсирование по итогам освоения базовых и профессиональных модулей конструировались в соответствии со спецификой трудовых действий стандарта профессиональной деятельности педагога (воспитателя). Тестовые задания в базовых модулях были направлены про проверку в основном знаниевого компонента УК, ОПК. В профессиональных модулях с помощью тестов проверялись знания и частично умения или действия (владение) для решения типовых профессиональных задач педагога (воспитателя) в соответствии с ПК, сопряжённой с содержанием модуля.

В профессиональный тест входили тестовые задания разного типа: выбор одного варианта ответа из четырёх или пяти вариантов, установление последовательности, ввод правильного ответа, установление соответствия. На решение тестовых заданий отводился один астрономический час.

Каждый кейс содержит название, отражающее проблему, которая может встретиться в профессиональной деятельности; инструкцию для студента с порядком действий для решения кейса; описание практической проблемной ситуации. При необходимости материалы приложений, которые помогают

студенту выполнить задания (иллюстративный, наглядный, видео-, аудиоматериал), погружающие в контекст проблемной ситуации¹ [8].

В модуле «Психология и педагогика развития детей» один из кейсов промежуточной аттестации направлен на выявление умений студента вступить в контакт с ребёнком дошкольного возраста. Были сформулированы следующие задания, направленные на определение возраста и особенностей ребёнка (исходя из контекста ситуации); на описание приёмов знакомства с ребёнком; на формулировку вопросов к ребёнку на выявление его опыта.

На решение двух кейсовых заданий отводился один астрономический час. Для оценки решения кейсов используются критерии, отражающие полноту решения профессиональной задачи (понимание контекста, использование приложений), аргументированность ответа, учёт профессионального стандарта и ФГОС ДО, описание конкретных действий для решения поставленной проблемы.

Государственная итоговая аттестация состояла из государственного экзамена по профессиональной программе и защиты выпускной квалификационной работы. Государственный экзамен проходил в форме демоэкзамена, студенты в рамках производственной стажёрской практики в течение пяти недель находились в базовых дошкольных образовательных организациях. На ориентационно-проективном этапе будущие выпускники разрабатывали планирование на три недели с учётом примерной образовательной программы, возраста, интересов и субкультуры детей конкретной группы. В рамках самостоятельного этапа практики в течение трёх недель студенты, посменно работая на группе, реализовывали запланированную образовательную деятельность, взаимодействие в режимных моментах, инициировали самостоятельную деятельность воспитанников. Также в рамках практики студенты проводили среднесрочный проект, который учитывал особенности разработанного планирования.

¹ Пространство профессии Педагог. Модель подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования в сетевом взаимодействии с образовательными организациями среднего профессионального образования: метод. рекомендации / О. В. Акулова, А. Н. Атарова, Н. О. Верещагина [и др.]; под общ. ред. В. П. Соломина, С. А. Гончарова. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2015. – 138 с.

На последней неделе производственной стажёрской практики (на аналитико-рефлексивном этапе) студенты проводили открытые мероприятия с детьми. Экспертная комиссия в составе председателя, доцентов кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, заведующего детским садом, методиста детского сада, воспитателей экспертировали организованную образовательную деятельность, прогулки, досуговые мероприятия. Каждый студент получил развёрнутые рекомендации и оценку его профессиональной деятельности.

Анализ трудоустройства выпускников института детства РГПУ им. А. И. Герцена, участвовавших в проекте модернизации педагогического образования, показал, что более 50 % бакалавров по профилю «Дошкольное образование» стали воспитателями государственных и частных детских садов г. Санкт-Петербурга и других городов РФ. Также в ходе анкетирования выпускников было отмечено, что опыт тестирования и кейсирования, прохождения демозамена дал серьёзную практическую подготовку к решению повседневных задач педагогической деятельности в ДОО. Молодые педагоги отмечали, что могут применить теоретические знания, полученные в ходе обучения, в организации образовательной деятельности, режимных моментов, самостоятельной деятельности, взаимодействия с родителями воспитанников и профессиональным сообществом.

Заключение. Результаты исследования позволяют выделить специфику существующих практик организации оценки компетенций как результата профессионального становления студентов педагогических профессий в условиях высшего образования. Большинство организаций высшего образования используют традиционные средства оценки компетенций студентов: традиционные экзамены и зачёты, защиту выпускной квалификационной работы и государственный экзамен с теоретическими вопросами либо решением профессиональных задач или кейсов, предполагающих как теоретические, так и практико-ориентированные вопросы. Вариативность

способов оценки компетенций можно увидеть для текущей и промежуточной аттестации, где используются творческие задания, решения кейсов, портфолио студентов и т. д., индивидуальные и групповые способы выполнения заданий, что, с одной стороны, позволяет студентам продемонстрировать более широкий спектр профессиональных действий, а с другой – особенно при групповых способах выполнения задания, трудно оценить вклад каждого студента в его выполнение.

Наиболее полно обеспечить оценку компетенций могут профессиональные кейсы, а также проведение демозамена в процессе производственной практики, где и руководитель практики – преподаватель, и работодатель могут оценивать компетенции студента непосредственно в условиях профессиональной деятельности в образовательном учреждении.

Выбор вариантов заданий зависит от цели и предмета оценки, особенностей оцениваемых компетенций, дисциплины, выбора преподавателя и т. д. Определение преподавателем того, какие компетенции, зачем, с помощью чего и как он будет оценивать, позволяет подобрать оптимальные способы для оценки профессиональных компетенций, которые студенты осваивают в рамках дисциплины или модуля. Задания на разработку практических продуктов позволяют оценить умение студента применять знания в практической деятельности, особенно в части планирования и проектирования образовательного процесса с учётом заданных условий.

Результаты исследования позволяют наметить дальнейшую перспективу не только в более детальном изучении способов оценки компетенций студентов, но и для совершенствования их системы оценки. Это потребует разработки инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций в рамках промежуточной и итоговой аттестации, а также определение критериев и показателей для проведения экспертизы инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций студентов для промежуточной и итоговой аттестации.

Список литературы

1. Третьякова Е. М., Одарич И. М. Оценка профессиональных компетенций студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4. С. 120–123.
2. Ahn Y. H., Annie R. P., Kwon H. Key Competencies for US Construction Graduates: Industry Perspective // Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice. 2012. Vol. 138, no. 2. P. 123–130. DOI: 10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000089.

3. Калабухова Г. В. Самооценка сформированности профессиональных компетенций студентами педагогических вузов // Шамовские педагогические чтения: материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. (Москва, 22–25 января 2022 г.). М.: Науч. школа управления образовательными системами, Междунар. академия наук пед. образования, «5 за знания», 2022. Ч. 1. С. 322–327.
4. Винокурова Н. В., Мазуренко О. В., Приходченко Т. Н. Технология тьюторского сопровождения профессионального становления будущего педагога дошкольной образовательной организации в системе высшего образования // Перспективы науки и образования. 2018. № 5. С. 44–52.
5. Демченко С. А., Казарова А. В. Предпосылки применения сквозного кейса для оптимизации учебного процесса в вузе // Дискуссия. 2016. № 2. С. 113–119.
6. Luzik E., Melnyk N., Ladohubets N., Polishchuk O. Model for Assessing the Formation of Special (Professional) Competences of Practical Psychologists in the Educational and Information Environment of Higher Education Establishments under Conditions of Dynamic Uncertainty // Multidisciplinary Science Journal. 2023. Vol. 5. DOI: 10.31893/multiscience.2023ss0517.
7. Иманова О. А., Смолянинова О. Г. Оценивание профессиональных компетенций магистров педагогики средствами электронного портфолио // Информатика и образование. 2023. № 38. С. 45–54. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-1-45-54.
8. Зарубин И. Ю. Экстроперспективный метод оценки общих компетенций студента при прохождении производственных практик // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАИТ). 2023. № 4. С. 28–38. DOI: 10.17853/2686-8970-2023-4-28-38.
9. Nam Hoang Le, Thang Van Le, Thanh Thanh Phan, Tu Thi Cam Tran. Developing Pedagogical Students' Competency for Educating Life Values in General Education // Multidisciplinary Reviews. 2024. Vol. 7, no. 9. P. 5–12.
10. Кузьменко М. В., Казько Е. С. Готовность будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности: оценка предметных и методических компетенций // Непрерывное образование: XXI век. 2022. Вып. 2. DOI: 10.15393/j5.art.2022.7629.
11. Henri M., Johnson M. D., Nepal B. A Review of Competency-Based Learning: Tools, Assessments, and Recommendations // Journal of Engineering Education. 2017. Vol. 106, no. 4. С. 607–638. DOI: 10.1002/jee.20180.
12. Айгунова О. А., Гукасова М. П., Никитина Т. А. Видеозанятие как инструмент оценки профессиональных педагогических компетенций студентов // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т. (Москва, 28–30 июня 2023 г.). М.: Парадигма, 2023. Т. 2. С. 76–79.
13. Меркулова Л. В. Оценка готовности учителя к профессиональной деятельности в персональной образовательной среде // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 8. С. 33–40.
14. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Pichter D. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // Journal of Educational Psychology. 2013. Vol. 105, no. 3. P. 805–820.
15. Gladkov A. V., Kutepov M. M., Trutanova A. V. Разработка фондов оценочных средств в условиях реализации компетентностного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 3. С. 138–141.
16. Ничипоренко Л. К., Яфизова Р. И. Внедрение профессионального стандарта педагога – оценка профессиональной компетентности воспитателей // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чита, 29–30 ноября 2018 г.) / отв. ред. А. И. Улзытуева. Чита: ЗабГУ, 2018. С. 85–88.

Информация об авторах

Гогоберидзе Александра Гививна, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 196084, Россия, г. Санкт-Петербург, Московский пр-т, 80; agg1868@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>.

Яфизова Римма Иршатовна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 196084, Россия, г. Санкт-Петербург, Московский пр-т, 80; jafizova@ Rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>.

Войлокова Елена Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 196084, Россия, г. Санкт-Петербург, Московский пр-т, 80; elena_voilokova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8735-4180>.

Атарова Анна Николаевна, ассистент кафедры дошкольной педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 196084, Россия, г. Санкт-Петербург, Московский пр-т, 80; ann-atarova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4976-7558>.

Вклад авторов

Гогоберидзе А. Г. – основной автор, разработка методологии исследования.

Яфизова Р. И. – разработка концепции статьи, направления анализа материалов исследования, анализ материалов статьи, оформление статьи.

Войлокова Е. Ф. – анализ материалов статьи, описание результатов исследования, отбор отечественной и зарубежной литературы.

Атарова А. Н. – анализ нормативных документов вузов, описание результатов, оформление статьи.

Для цитирования

Гогоберидзе А. Г., Яфизова Р. И., Войлокова Е. Ф., Атарова А. Н. Специфика практик оценки компетенций у студентов педагогических профилей высшей школы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-6-15.

Статья поступила в редакцию 07.09.2024; одобрена после рецензирования 10.10.2024; принята к публикации 12.10.2024.

References

1. Tretiyakova, E. M., Odarich, I. M. Assessment of professional competencies of students at the university. *Baltic Humanitarian Journal*, no. 4, pp. 120–123, 2015. (In Rus.)
2. Ahn, Y. H., Annie, R. P., Kwon, H. Key competencies for US construction graduates: Industry perspective. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, no. 2, pp. 123–130, 2012. DOI: 10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000089. (In Eng.)
3. Kalabukhova, G. V. Self-assessment of the development of professional competencies by students of pedagogical universities. *Shamovsky pedagogical readings*. Moskva: Nauchnaya shkola upravleniya obrazovatel'ny`mi sistemami, 2022: 322–327. (In Rus.)
4. Vinokurova, N. V., Mazurenko, O. V., Prikhodchenko, T. N. Technology of tutor support for professional development of future teachers of preschool educational organizations in the system of higher education. *Prospects of Science and Education*, no. 5, pp. 44–52, 2018. (In Rus.)
5. Demchenko, S. A., Kazarova, A. V. Prerequisites for the use of a cross-cutting case to optimize the educational process at a university. *Discussion*, no. 2, pp. 113–119, 2016. (In Rus.)
6. Luzik, E., Melnyk, N., Ladohubets, N., Polishchuk, O. Model for assessing the formation of special (professional) competences of practical psychologists in the educational and information environment of higher education establishments under conditions of dynamic uncertainty. *Multidisciplinary Science Journal*, vol. 5, 2023. DOI: 10.31893/multiscience.2023ss0517. (In Eng.)
7. Imanova O. A., Smolyaninova, O. G. Evaluation of professional competencies of masters of pedagogy by means of electronic portfolio. *Computer Science and Education*, no. 38, pp. 45–54, 2023. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-1-45-54. (In Rus.)
8. Zarubin, I. Yu. An extraspective method for assessing students' general competencies during industrial training. *Innovative scientific modern academic research trajectory*, no. 4, pp. 28–38, 2023. DOI: 10.17853/2686-8970-2023-4-28-38. (In Rus.)
9. Nam Hoang Le, Thang Van Le, Thanh Thanh Phan, Tu Thi Cam Tran. Developing pedagogical students' competency for educating life values in general education. *Multidisciplinary Reviews*, no. 9, pp. 5–12, 2024. (In Eng.)
10. Kuz'menko, M. V., Kaz'ko, E. S. Readiness of future primary school teachers for professional work: assessment of subject and methodological competencies. *Continuous Education: 21st Century*, no. 2, 2022. DOI: 10.15393/j5.art.2022.7629. (In Rus.)
11. Henri, Maria, Johnson, M. D., Nepal, B. A review of competency-based learning: Tools, assessments, and recommendations. *Journal of engineering education*, no. 4, pp. 607–638, 2017. DOI: 10.1002/jee.20180. (In Eng.)
12. Al'gunova, O. A., Gukasova, M. P., Nikitina, T. A. Video lessons as a tool for assessing students' professional pedagogical competencies. *Big Conference of Moscow State Pedagogical University*. Moskva, 2023: 76–79. (In Rus.)
13. Merkulova, L. V. Assessing a teacher's readiness for professional activity in a personal educational environment. *Bulletin of Orenburg State University*, no. 8, pp. 33–40, 2016. (In Rus.)
14. Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Pichter, D. Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, no. 3, pp. 805–820, 2013. (In Eng.)

15. Gladkov, A. V., Kutepov, M. M., Trutanova, A. V. Development of funds of assessment tools in the context of implementation of the competence-based approach. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, no. 3, pp. 138–141, 2017. (In Rus.)

16. Nichiporenko, L. K., Yafizova, R. I. Implementation of a professional standard for a teacher – assessment of the professional competence of educators. *Preschool education in the modern changing world: theory and practice: Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference*. Otv. red. A. I. Ulzytueva. Chita: ZabGU, 2018: 85–88. (In Rus.)

Information about the authors

Gogoberidze Alexandra G., Doctor of Pedagogy, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia; 80, Moskovskiy Pr-t, St. Petersburg, 196084, Russia; agg1868@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>.

Yafizova Rimma I., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia; 80, Moskovskiy Pr-t, St. Petersburg, 196084, Russia; jafizova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>.

Voilokova Elena F., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia; 80, Moskovskiy Pr-t, St. Petersburg, 196084, Russia; elena_voilokova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8735-4180>.

Atarova Anna N., Assistant Lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia; 80, Moskovskiy Pr-t, St. Petersburg, 196084, Russia; ann-atarova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4976-7558>.

Contribution of authors to the article

Gogoberidze A. G. – main author, development of research methodology.

Yafizova R. I. – development of the article concept, direction of analysis of research materials, analysis of article materials, article design.

Voilokova E. F. – analysis of article materials, description of research results, selection of domestic and foreign literature.

Atarova A. N. – analysis of regulatory documents of universities, description of results, article design.

For citation

Gogoberidze A. G., Yafizova R. I., Voilokova E. F., Atarova A. N. *Specifics of Practices for Assessing Competencies of Students of Pedagogical Profiles of Higher Education // Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-6-15.

**Received: September 7 2024; approved after reviewing October 10 2024;
accepted for publication October 12 2024.**

Научная статья

УДК 811.161.1'271.12

DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-16-26

**Лингводидактические принципы и содержание
лингвистических дисциплин диахронического цикла
в вузовской подготовке филологов и учителей-словесников**

Татьяна Юрьевна Игнатович¹, Юлия Викторовна Биктимирова²

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

¹ignatovich_chita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2521-0579>

²pravo_chita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2043-9665>

Актуальность рассмотрения современных принципов преподавания истории русского языка при подготовке филологов и учителей-словесников в вузе безусловна, поскольку достижения последних десятилетий в лингвистике и лингводидактике требуют дополнения, обновления традиционной методологической платформы. Также не вызывает сомнений востребованность диахронических лингвистических знаний, поскольку без них филологическое образование будет ущербным, не даст понимания исторической изменчивости языка и не позволит увидеть преемственность исторических и современных языковых трансформаций, осознать причины и суть современных языковых процессов и спрогнозировать тенденции будущих изменений в русском языке. Целью статьи является рассмотрение лингводидактических принципов и содержания историко-лингвистических дисциплин в условиях современного филологического образования (на примере учебных программ бакалавриата и магистратуры ЗабГУ, которые готовят учителей-словесников и филологов). В исследовании был использован метод лингводидактического анализа методологии, теоретического и практического содержания дисциплин по истории русского языка. Рассмотренные методологические лингводидактические принципы, такие как диалектический, историко-хронологический, лингвокультурологический, преемственности и аргументации, и базирующиеся на них содержание и практические задания по истории русского языка, включая задания с отдельными примерами и текстами разных хронологических срезов языка, в том числе современного русского языка, требующими историко-лингвистического анализа и комментирования, способствуют эффективному формированию лингвистической компетенции у студентов и магистрантов, изучающих языковые дисциплины диахронического цикла. Авторы, учитывая особенности современного образовательного процесса, уровень развития лингвистики и лингводидактики и используя разработанные и реализуемые программы учебных дисциплин по истории русского языка в магистратуре и бакалавриате у будущих филологов и учителей-словесников Забайкальского государственного университета, сформулировали, обосновали актуальные методологические принципы преподавания истории русского языка и показали их проявление на примерах тематического планирования содержания лингвистических дисциплин диахронического цикла, примерах различных заданий и упражнений.

Ключевые слова: методология, лингводидактический принцип, история русского языка, содержание цикла, практические задания, эффективность обучения

Original article

**Linguodidactic Principles and Content of Linguistic Disciplines of the Diachronic Cycle
in the University Training of Philologists and Teachers of Literature**

Tatiana Yu. Ignatovich¹, Yulia V. Biktimirova²

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

¹ignatovich_chita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2521-0579>

²pravo_chita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2043-9665>

The relevance of considering modern approaches to teaching the history of the Russian language in the training of philologists and teachers of literature and at the university is unconditional, since the achievements of recent decades in linguistics and linguodidactics require the addition and updating of the traditional methodological platform in order for teaching to be effective. There is also no doubt that diachronic linguistic knowledge is in demand, because without it philological education will be flawed, will not give an understanding of the historical variability of the language and will not allow you to see the continuity of historical and modern

linguistic transformations, to understand the causes and essence of modern linguistic processes and predict trends of future changes in the Russian language. The purpose of the article is to consider the linguodidactic methodology and the content of linguistic disciplines of the diachronic cycle in the context of modern philological education (using the example of the undergraduate and graduate curricula of the Transbaikal State University, which train teachers of literature and philology). The method of linguodidactic analysis of methodology is used, theoretical and practical content of disciplines on the history of the Russian language are discussed. Russian methodological and didactic principles, such as dialectical, historical-chronological, linguistic-cultural, continuity and argumentation, based on them, the content and practical tasks on the history of the Russian language, including tasks with individual examples and texts of different chronological sections of the language, including modern Russian, requiring historical and linguistic analysis and commentary contribute to effective formation of linguistic competence among students and undergraduates studying linguistic disciplines of the diachronic cycle. Russian history course programs are developed and implemented by future philologists and teachers of literature at the Transbaikal State University. The authors have showed the manifestation of the formulated methodological principles of teaching the history of the Russian language and revealed the features of linguodidactic methodology in the context of modern requirements of the educational standard and using examples of thematic planning of the content of linguistic disciplines of the diachronic cycle, various tasks and exercises.

Keywords: methodology, linguodidactic principle, history of the Russian language, content, practical tasks, learning efficiency

Введение. Традиционно в российской высшей школе образование учителей русского языка и литературы и филологов, специализирующихся по русскому языкознанию, предполагает изучение истории русского языка. С развитием университетского образования, открытием новых университетов в начале XIX в. возник интерес к таким наукам, как история и филология. Известного филолога И. И. Срезневского можно назвать первопроходцем в области преподавания русского языка в аспекте диахронии. Цель изучения истории языка он видел так: «Как сравнительная филология сравнивает различные языки одного племени, так историческая филология сравнивает различные эпохи одного языка» [1, с. 95].

Другой путь изучения истории языка был предложен Ф. И. Буслаевым, который, имея за плечами опыт преподавания русского языка в гимназии, рассматривал достижения в области сравнительно-исторической лингвистики как способ усовершенствования преподавания русского языка на разных уровнях. В его методологической позиции просматривается функциональный подход к объяснению фактов древнерусского и современного русского языка. По мнению Т. Е. Лебедевой, «Буслаевская интерпретация истории языка – это сегодняшний исторический комментарий к фактам современного русского языка» [2].

К началу XX в. были сформированы основные принципы преподавания истории русского языка в университетской подготовке филологов, установлены основные разделы содержания дисциплины и порядок их изучения, сложился круг текстов, предлагаемых студентам для анализа.

В XX в. лингводидактика высшей школы не отказалась от дореволюционных традиций и принципов преподавания истории русского языка филологам. Постепенно сформировалась логика преподавания русского языка, которая строилась на двух аспектах, выработанных наукой о языке – диахроническом и синхроническом. Отсюда все дисциплины филологического цикла университетского образования традиционно делятся на два блока – изучение современного состояния русского языка и истории русского языка.

Сегодня русистика развивается в сторону дальнейшей специализации знания, поэтому некоторые направления, обозначенные лингвистами XIX столетия в рамках дисциплины «История русского языка», выделились в отдельные науки – историю русского литературного языка, историческую диалектологию, исторический комментарий к фактам современного русского языка и др.

В современных образовательных программах для студентов-филологов дисциплины исторического цикла – старославянский язык, древнерусский язык (историческая грамматика русского языка), история русского литературного языка и другие – занимают лишь 10–20 % от всего объема языковых дисциплин.

С введением в высшую школу новых государственных образовательных стандартов во всех «поколениях» наблюдается увеличение часов на дисциплины общего цикла и самостоятельную работу студентов за счёт снижения количества часов на изучение специальных дисциплин. В настоящее время, по нашему мнению, в учебных планах бакалавриата по программам «Русский язык и

литература» и «Филология» на дисциплины диахронического цикла выделяется недостаточное количество часов.

Таким образом, проблема вузовского образования специалиста-филолога и учителя русского языка сводится к тому, чтобы дать значительный массив знаний по истории русского языка в нескольких – небольших по объёму – курсах диахронического блока лингвистических дисциплин. Кроме этой проблемы, в связи с развитием лингводидактики и лингвистики, включая историю языка как науки, есть проблема обновления методологических принципов изучения лингвистических дисциплин диахронического цикла в вузе и корректировки их теоретического содержания и практических заданий. Описанию, анализу и решению этих проблем посвящено наше исследование, которое было проведено на примере преподавания историко-лингвистических дисциплин в Забайкальском государственном университете (г. Чита).

Необходимость знаний о праиндоевропейском и праславянском языковом наследии, о языковых законах и исторических языковых процессах в древнерусском, старорусском языке является безусловной при обучении студентов на бакалавриате 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Филологическое образование»), 44.03.05 Педагогическое образование (профиль «Русский язык и литература»), 45.03.01 Филология (профиль «Прикладная филология (русский язык)») и трёх магистерских программ «Русский язык», «Русский язык в различных сферах коммуникации», «Русский язык в международной коммуникации» направления подготовки 45.04.01 Филология, поскольку без них филологическое образование будет ущербным, не даст понимания исторической изменчивости языка и не позволит увидеть преемственность исторических и современных языковых трансформаций, осознать причины и суть современных языковых процессов и спрогнозировать тенденции будущих изменений в русском языке. Таким образом, **актуальность** рассмотрения современных методологических принципов изучения лингвистических дисциплин диахронического цикла в вузе не вызывает сомнения.

Целью исследования является определение наиболее эффективных принципов преподавания историко-лингвистических дисциплин в условиях современного филологического образования (на примере учеб-

ных программ бакалавриата и магистратуры ЗабГУ, которые готовят учителей-словесников и филологов).

Задачи данного исследования:

1. Сформулировать и обосновать современные актуальные лингводидактические принципы и методы обучения, применение которых позволяет эффективно сформировать лингвистическую компетенцию по истории русского языка.

2. Представить базирующееся на рассмотренных методологических лингводидактических принципах содержание дисциплин и ряд практических заданий по истории русского языка, включая задания с отдельными примерами и текстами разных хронологических срезов языка, в том числе современного русского языка, требующими историко-лингвистического анализа и комментирования, на примере учебных программ бакалавриата и магистратуры ЗабГУ, которые готовят учителей-словесников и филологов.

Под лингвистической компетенцией по истории русского языка традиционно понимается владение системой знаний по истории эволюции языка от состояний индоевропейского праязыкового единства, праславянского, древнерусского, старорусского языков до языка русской нации и сформированные навыки опознавания и интерпретации языковых фактов в диахроническом аспекте.

Объектом исследования является методика обучения истории русского языка в вузе.

Предмет исследования составляют принципы изучения лингвистических дисциплин диахронического цикла и содержание учебного материала на дисциплинах, изучающих историю русского языка в современном образовательном процессе высшей школы.

Материалом для исследования послужили разработанные авторами данной статьи рабочие программы образовательных программ ЗабГУ, по которым проходят подготовку учителя-словесники и филологи в области русского языкознания, «Историческая грамматика», «Исторический комментарий к русскому языку» и «Этимология русского языка», авторские учебные пособия¹.

¹ Биктимирова Ю. В. Памятники деловой письменности Восточного Забайкалья XVII–XVIII вв.: учеб. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2015. – 155 с.; Игнатович Т. Ю., Пашенко В. А. Русский язык в историческом освещении: учеб. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2021. – 196 с.; Игнатович Т. Ю., Пашенко В. А. Этимология и жизнь русского слова: учеб. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2022. – 134 с.

Выдвинута следующая **гипотеза** исследования: формирование лингвистической компетенции по истории русского языка базируется на усвоении значительного объёма теоретических знаний из сравнительно-исторической научной парадигмы со своей сложившейся системой научных методов исследования, понятий и методик анализа памятников письменности, поэтому требуется преподавание теории и практики истории русского языка на основе современных методологических принципов с привлечением знаний из других языков индоевропейской языковой семьи. Однако изучение истории русского языка вовсе не означает ограничение применения таких знаний только на диахроническом языковом материале. Знание исторических закономерностей, диахронических языковых процессов и их последствий, применение исторического комментирования к явлениям современного русского языка позволяют понять и объяснить его современное состояние, нестандартные элементы и тенденции развития.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологической базой исследования послужили идеи и основные положения учений историков языка, рассматривающих необходимость изучения лингвистических дисциплин диахронического цикла в вузе при получении филологического образования (см. Обзор литературы).

Методология исследования включает методологические принципы современной лингводидактики и лингводидактические методы. Применённый в данном исследовании метод лингводидактического анализа методологии, теоретического и практического содержания дисциплин по истории русского языка позволил критически проанализировать разработанные предшественниками методологические принципы преподавания истории русского языка и с учётом состояния современной методической науки разработать ряд новых, отвечающих современным условиям преподавания. Упомянутый выше метод лингводидактического анализа дал возможность с лингводидактической точки зрения проанализировать принятое большинством историков языка содержание теории и систему практических заданий дисциплин по истории русского языка и на основе собственного многолетнего опыта преподавания предложить для обсуждения обновлённое содержание и задания, кото-

рые, по мнению авторов статьи, способны обеспечить филологам эффективное освоение исторических лингвистических знаний и выработку навыков и умений историко-лингвистического анализа языковых фактов.

Новизна исследования проявляется в описании и формулировке основных современных методологических принципов в преподавании истории русского языка в вузе, в частности лингвокультурологического, который предполагает введение в теорию лингвокультуроведческих понятий, а в практику – заданий на их освоение, включая анализ текстов памятников письменности с определением языковых репрезентаций концептов того времени.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования вносят вклад в теорию методологических принципов преподавания лингвистических дисциплин диахронического цикла в вузе, который можно использовать в дальнейших теоретико-методологических разработках в современной лингводидактике.

Практическая значимость исследования заключается в том, что рассмотренные теоретические вопросы методики преподавания историко-лингвистических дисциплин в вузе, а также конкретный апробированный лингводидактический материал могут быть использованы преподавателями вузов в лекционном курсе, на практических занятиях историко-лингвистических дисциплин, при составлении новых учебных программ по истории языка; при написании учебных пособий по истории языка для студентов.

Указание на степень разработанности темы. Обзор литературы

О значимости предыстории и истории русского языка в филологическом образовании высказывались известные учёные-слависты и историки русского языка. И. А. Бодуэн де Куртенэ отмечал: «Механизм языка и вообще его строй и состав в данное время представляют результат всей предшествующей ему истории, всего предшествующего ему развития, и наоборот, этим механизмом в известное время обуславливается дальнейшее развитие языка» [3, с. 67–68]. Такие знания являются «фундаментом» лингвистической компетенции будущих учителей русского языка.

В первой половине XX в. разрабатывалось теоретическое обоснование включения различных знаний по истории русского языка

в гимназическое, а затем и школьное образование, что, конечно же, накладывало отпечаток и на подготовку учителя-словесника. Среди инициаторов введения исторической составляющей в методику преподавания русского языка были видные лингвисты и педагоги того времени А. А. Шахматов, Л. В. Щерба, А. Д. Алферов¹, Е. С. Истрина. Они не только доказали целесообразность введения исторического принципа в программу изучения русского языка в школе, но и, как например Е. С. Истрина², предложили комплекс упражнений и заданий для эффективного освоения вопросов истории русского языка.

Из последних работ, посвящённых истории преподавания диахронических дисциплин в России XVIII–XXI вв., следует отметить докторскую диссертацию Р. И. Тихоновой «Научно-методические основы изучения исторических лингвистических дисциплин в вузе» [4] и статью И. В. Текучевой «Тенденции в развитии методики преподавания грамматики (начало XX в.)» [5].

Исследователь Ю. С. Домашова в диссертационном исследовании рассматривает лингвокультуроведческий аспект изучения курса истории русского литературного языка на филологических факультетах университетов [6]. Этот же исследователь в рамках своей педагогической деятельности анализирует эффективность и целесообразность истории языка и этимологии в курсе русского языка и культуры речи [Там же].

Методистов русского языка как иностранного интересует, прежде всего, возможность включения истории русского языка в содержание лингвистических дисциплин иностранных студентов. Так, О. Ю. Николенко исследует необходимость включения истории русского языка и истории русской культуры студентам-инофонам [8], А. Ю. Саркисова размышляет о месте историко-лингвистического комментария в обучении русскому языку как иностранному [9].

Учёные Е. Ю. Ильинова, Л. А. Кочетова анализируют диахронический аспект в преподавании русского языка в университетском образовании [10], а Е. А. Зайцева – изучение истории русского языка на филологическом

и нефилологических факультетах педагогического вуза [11].

В последние пять лет актуальность приобрели исследования в области изучения методики преподавания истории русского языка, старославянского языка и церковнославянского языка в духовных высших учебных заведениях, которые готовят филологов. Темы исследований свидетельствуют о поиске эффективных подходов к преподаванию историко-лингвистических дисциплин в духовных учебных заведениях XXI в. По мнению иеромонаха Лавра (Архипова), «главной проблемой современной практики преподавания церковнославянского языка в духовных семинариях является отсутствие полной, структурированной программы по изучению этого языка» [12]. Попытка разобраться в вопросе обращения к историческому опыту преподавания церковнославянского языка делается Н. Н. Лебедевой [13]. Заведующий кафедрой древних и новых языков Сретенской духовной семинарии Л. И. Маршева сформулировала общеметодологические, методические основы преподавания церковнославянского языка, являющиеся итогом многолетней работы в высших духовных учебных заведениях. Исследователь отмечает важность использования сравнительно-исторического метода в обучении церковнославянскому языку, «который должен наконец занять достойное место в научном и учебно-педагогическом контекстах, формирования устойчивой мотивации и интереса к его усвоению, необходимость разработки системных учебно-методических комплексов, в том числе с внедрением дистанционных образовательных технологий» [14].

В современных зарубежных научных журналах возрос интерес к истории национальных языков, методологий и приёмов её исследования в лингвистической науке. Интересно, что в ряде статей современных зарубежных авторов поднимаются вопросы диахронии и синхронии как в языке [15; 16], так и в подходах к преподаванию русского языка [17].

Результаты исследования и их обсуждение. У студентов-филологов в начале их обучения в вузе практически отсутствуют представления об исторических изменениях в русском языке, так как в школе на уроках русского языка крайне мало уделяется внимания вышеобозначенной проблеме. Это обстоятельство, а также введение с первых

¹ Алферов А. Д. Родной язык в средней школе (опыт методики). – М.: Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1912. – 439 с.

² Бархин К. Б., Истрина Е. С. Методика русского языка в средней школе: учебник для высших пед. учеб. заведений и пособие для преподавателей. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1937. – 307 с.

занятий достаточно сложного для восприятия и усвоения современными студентами теоретического и практического материала являются факторами, которые следует учитывать преподавателю при продумывании лингводидактической стратегии и тактики проведения занятий.

Знания по предыстории и истории русского языка на бакалавриате студенты получают в зависимости от профиля и целей программы. Так, в программах 44.03.01 *Педагогическое образование* (профиль «Филологическое образование»), 44.03.05 *Педагогическое образование* (профиль «Русский язык и литература») к предметам диахронического цикла относятся «Старославянский язык», «Историческая грамматика», «История русского литературного языка» и дисциплины по выбору «Исторический комментарий к русскому языку» или «Этимология русского языка». Специальность 45.03.01 *Филология* (профиль «Прикладная филология (русский язык)») обычно в ЗабГУ выбирают иностранные студенты, поэтому линейка диахронических выглядит так – «Старославянский язык» и «История русского языка».

Степень магистерского образования филологов в ЗабГУ включает такие дисциплины, как «Закономерности развития языковой системы» и «Лингвистическое источниковедение и региональные памятники». Для иностранных филологов магистерских программ «Русский язык» и «Русский язык к международной коммуникации» включён курс «Исторический комментарий к фактам современного русского языка». Для учебно-методического обеспечения используются учебные пособия учёных-славистов и историков русского языка как центральных издательств России, так и издательства ЗабГУ, в частности, разработанных авторами статьи.

По мнению авторов статьи, которые являются действующими преподавателями дисциплин по истории русского языка образовательных программ двух кафедр – русского языка и методики его преподавания и русского языка как иностранного ЗабГУ, эффективность обучения лингвистическим историческим дисциплинам обусловлена соблюдением не только хорошо известных общедидактических принципов обучения, но и следующих весьма актуальных принципов:

Диалектический принцип, предполагающий рассмотрение эволюции русской языковой системы по принципам и законам ди-

алектики, которые проявляются в языковых законах и обусловленных ими процессах, в русском языке в разные периоды его существования. Этот же принцип позволяет рассматривать исторические языковые процессы и их проявления в причинно-следственной проекции.

Приведём примеры тематического содержания дисциплин по истории русского языка, основанного на диалектическом принципе:

Тема 1. Диалектика и языковые законы.

1.1. Взгляды учёных на историческую изменчивость языков.

1.2. Диалектика, её принципы, понятия и законы.

1.3. Диалектическая основа языковых законов. Абсолютный и относительный и прогресс в языке.

Тема 2. Законы развития языковой системы.

2.1. Внешние законы развития языков.

2.2. Экстралингвистические факторы и процессы развития языка.

2.3. Внутренние законы развития языков.

Например: Тема 8.1. Морфологические законы, морфологические процессы (унификация и дифференциация) и тенденция изменения морфологического яруса русского языка от синтетического типа к аналитическому.

В целом диалектический принцип в методологии преподавания истории русского языка способствует формированию у магистрантов и студентов бакалавриата мировоззренческих основ восприятия и освоения лингвистических знаний.

Историко-хронологический принцип детерминирует изучение исторических языковых процессов во временной последовательности. Студенты должны иметь чёткие представления о времени существования индоевропейского праязыкового единства и его распаде, праславянского (общеславянского) языка, старославянского и древнерусского (общевосточнославянского), старорусского языков, о времени формирования национального русского языка; хорошо знать место древнерусского языка среди других языков мира.

Интегративный принцип, предполагающий сопряжение лингвистических знаний по истории языка со знаниями других наук, в первую очередь – истории России, а также знаний по истории культуры и религии, по-

сколько развитие языка теснейшим образом связано с развитием общества, в том числе цивилизации, культуры и религии.

С этим принципом тесно связан преподаваемый нами лингвокультурологический принцип преподавания истории русского языка, проявляющий экспансионизм – одну из черт современной полипарадигмальной лингвистики (по Е. С. Кубряковой). Лингвокультурологический принцип позволит дать студентом не просто набор сведений о древних праформах, об устаревших лексемах или грамматических формах русского языка, но и о том, как в них, в текстах памятниках письменности отражались в разные эпохи представления человека о мире, о самом человеке.

Принцип преемственности содержания всех дисциплин по истории языка не потерял своей актуальности. Так, знания, полученные на дисциплине «Старославянский язык», о праславянских языковых процессах и их результатах в славянских языках должны лечь в основу содержания лингвоисторических дисциплин бакалавриата «Исторической грамматики русского языка», «Исторического комментария к русскому языку» или «Этимологии русского языка» и магистерской дисциплине «Закономерности развития языковой системы» и т. д.

Этот же принцип предполагает взаимосвязь с другими лингвистическими дисциплинами, изучаемыми студентами в вузе, и опору на знания, полученные на дисциплинах «Введение в языкознание» и «Русская диалектология». Дисциплины, изучающие современное состояние русского языка, в первую очередь – разные разделы «Современного русского языка», могут служить своеобразной иллюстрацией результатов исторических процессов в русском языке.

Так, на первом курсе на занятиях по «Введению в языкознание» студенты знакомятся с генеалогической классификацией индоевропейских языков, а на дисциплинах «Старославянский язык», «Историческая грамматика», «Закономерности развития языковой системы» узнают о сравнительно-историческом методе и его приёмах, моделях-реконструкциях индоевропейского праязыкового единства, общеславянского языка, учатся восстанавливать праформы, по языковым соответствиям устанавливают языковое родство рассматриваемых языков.

Пример упражнения: По примерам из разных языков найдите и определите типы языковых соответствий. Если языки являются родственными, какую семью языков они представляют? Какие из них являются близкородственными? Докажите родство на основе языковых фактов.

русский язык – брат, отец, два, пить;
белорусский язык – брат, бацька, два, пиць;

болгарский язык – брат, баща, два, пия;
польский язык – brat, ojciec, dwa, pić;
латинский язык – frater, patet, duo, bibere;
английский язык – brother, father, two, drink;

немецкий язык – bruder, vater, zwei, trinken.

Введение исторической составляющей возможно в рамках следующих тем лекций и семинаров: «Методы исследования в языкознании. Сравнительно-исторический метод», «Классификация языков. Генеалогическая классификация языков», «Письмо и графика. История и теория письма».

В обучении истории русского языка, несомненно, актуальным является принцип языковой аргументации, который предполагает тесную взаимосвязь, корреляцию теоретических положений с языковыми примерами. Для подтверждения проявления какого-либо исторического языкового процесса необходим подбор ярких, хорошо запоминающихся языковых примеров, иллюстрирующих результат языкового преобразования.

Этот принцип является основой в овладении студентами навыками квалифицированного историко-лингвистического анализа и исторического комментирования текстов древнерусского и современного русского языка.

Приведём примеры заданий, проявляющих рассмотренные методологические принципы преподавания лингвистических дисциплин диахронического цикла:

Задание: Восстановите былую фонетическую и семантическую общность пар слов, переживших изменения гласных, реконструируйте их праформы: пожирать – жертва, течь – тачка, дозветь – довольный, замызгать – промозглый, рокот – рычать, истукан – ткнуть, вал – волна.

Задание: Объясните исторические чередования звуков в словах: злак – зола, ринуться – рой, иго – ижица, чело – колено, кремль – кромка, обет – завещать, прикор-

нуть – короткий, пылать – полено, ручей – рыкнуть, тряпка – трепать.

Задание: Восстановите первичную мотивацию значений слов, используя слова для контроля, приведённые в скобках: скромный (кромка, кроме), ярем (ярмо, ремень), зиждиться (созидать), нанизать (пронзить), рохля (рыхлый), член (колени), чушь (чужой), лягушка (ляжка), луна (лоск), лопата (лопух, лопасть).

Задание: Определите типы исторических изменений в морфемной структуре слов: старый, агитация, обращение, обеспечить, обычный, восторг, воскресить, внимательный, внутренний, обязать, гравюра, надменный, негодовать, несуразный, летом (наречие), хитрость, приду, уничтожение.

Задание: Найдите в словах следы грамматикализации и дайте исторический комментарий: красивый, учиться, сыграл бы, нет, один, ходим, есть ли, пускай расскажет, более лёгкий, самый весёлый.

Задание: Вычленили аффиксы, вошедшие в состав корня в результате опрощения основы в словах, подобрав контрольные слова: жир, смута, присяга, сукно, пирог, увечье, олень, опростеть, супруга, обуза, молот, рубеж, резвый.

Задание: Почему смогли изменить род существительные перстень, лебедь, печать, гортань, степень?

Задание: Дайте исторический комментарий архаическим формам имён существительных, прилагательных, местоимений и глаголов: Нашему теляти да волка поймати. Темна вода во облацех. Притча во языцех. Слово о полку Игореве. Кесарево кесареви, а Богови богово. Почить в Бозе. Погибоша яко обри. Своя своих не познаша. Одним махом семерых убивахом. Выйти в люди. Отче наш, Иже еси на небесех. Чего тебе надобно, старче? Гой еси, добрый молодец!

Для дисциплины магистерской программы «Лингвоисточниковедение и региональные памятники» могут привлекаться данные из региональных памятников XVII–XVIII вв.

В учебном пособии для этого курса представлены фотокопии и транслитерированные копии документов регионального делопроизводства – тексты деловой письменности Восточного Забайкалья XVII–XVIII вв.¹

Приведём некоторые задания историко-лингвистического анализа текста. Тексты

¹ Биктимирова Ю. В. Памятники деловой письменности Восточного Забайкалья XVII–XVIII вв.: учеб. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2015. – 155 с.

в силу специфической передачи скорописи в данной статье методического характера приводить не имеет смысла. В первую очередь магистранты должны прочитать текст и перевести на современный русский язык. Приведём примеры заданий после древних текстов из раздела «Лексика»:

1. Найдите слова, пережившие архаизацию (архаизмы, историзмы).

2. Найдите слова, изменившие семантику (сужение, расширение, развитие переносных значений).

3. Найдите лексемы, репрезентирующие российскую картину мира, включая региональный сегмент, XVII–XVIII вв. Какие её фрагменты они отражают?

4. Найдите старославянизмы / русизмы, определите их признаки.

5. Определите происхождение выделенных слов.

6. Распределите слова по лексико-семантическим группам.

7. Выпишите из текстов лексемы с семантикой меры веса, длины, величины. Пользуясь словарём, переведите измерения на современные меры.

8. Выпишите имена собственные, дайте характеристику стадии формирования имён и фамилий. Выпишите прозвища и имена нехристианского происхождения.

9. Выпишите топонимы, установите их происхождение.

В обучении успешно применяются разные известные методы, в частности по характеру познавательной деятельности учащихся, в соответствии с типологией И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, такие как информационно-рецептивный, репродуктивный, метод проблемного изложения, эвристический и исследовательский.

Заключение. Изучение истории русского языка включает вопросы развития фонетико-фонологического, лексического, семантического, морфологического ярусом русского языка, закономерностей изменения морфемного состава слов и ориентировано на освоение знаний по истории русской языковой системы в диахроническом и синхроническом аспектах.

По мнению авторов, теоретический материал должен показывать ретроспективу и перспективу рассматриваемых языковых явлений. Изучение истории русского языка позволяет углубить знания современного русского языка, понять причины появле-

ния и существования в нём нестандартных явления, так называемых исключений из правил, и увидеть тенденции изменений в русском языке, которые могут произойти в будущем.

На наш взгляд, в содержание истории русского языка обязательно должны быть включены темы и вопросы, способствующие формированию мировоззренческих основ студентов-филологов, а также подробная методика идентификации результатов исторических языковых процессов и реконструкции языковых реалий древнейших времён.

Авторы, учитывая особенности современного образовательного процесса, уровень развития лингвистики и лингводидактики и используя разработанные и реализуемые программы учебных дисциплин по истории русского языка в магистратуре и бакалавриате у будущих филологов и учителей-словесников ЗабГУ, сформулировали, обосновали актуальные методологические принципы преподавания истории русского языка и показали их проявление на примерах тематического планирования содержания лингвистических дисциплин диахронического цикла, различных заданий и упражнений.

Список литературы

1. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка. М.: Учпедгиз, 1959. 135 с.
2. Лебедева Т. Е. Становление исторической грамматики русского языка как учебной дисциплины в высших учебных заведениях России (дореволюционный период). Текст: электронный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-istoricheskoy-grammatiki-russkogo-yazyka-kak-uchebnoy-distsipliny-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah-rossii> (дата обращения: 07.08.2024).
3. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. М.: АН СССР, 1963. Т. 1. 384 с.
4. Тихонова Р. И. Научно-методические основы изучения исторических лингвистических дисциплин в вузе: дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада: 13.00.02. Уфа, 2002. 45 с.
5. Текучева И. В. Тенденции в развитии методики преподавания грамматики (начало XX в.) // Школа будущего. 2017. № 1. С. 84–89.
6. Домашова Ю. С. Лингвокультуроведческий аспект изучения курса истории русского литературного языка на филологических факультетах университетов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2006. 26 с.
7. Домашова Ю. С. История языка и этимология в курсе русского языка и культуры речи. Текст: электронный // Вестник Омской Православной Духовной Семинарии. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-yazyka-i-etimologiya-v-kurse-russkogo-yazyka-i-kultury-rechi> (дата обращения: 07.08.2024).
8. Николенко О. Ю. История русского языка и история русской культуры для студентов-инофонов. Текст: электронный // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-russkogo-yazyka-i-istoriya-russkoy-kultury-dlya-studentov-inofonov> (дата обращения: 07.08.2024).
9. Саркисова А. Ю. О месте историко-лингвистического комментария в обучении русскому языку как иностранному. Текст: электронный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-meste-istoriko-lingvisticheskogo-kommentariya-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 07.08.2024).
10. Ilyinova E. Yu., Kochetova L. A. Diachronic Perspective in Text and Discourse Studies: Review of Approaches. Текст: электронный // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diachronic-perspective-in-text-and-discourse-studies-review-of-approaches> (дата обращения: 07.08.2024).
11. Зайцева Е. А. Изучение истории русского языка на филологическом и нефилологических факультетах педагогического вуза. Текст: электронный // Известия Самарского научного центра РАН. 2008. № 6–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-istorii-russkogo-yazyka-na-filologicheskoi-i-nefilologicheskikh-fakultetah-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 10.08.2024).
12. Архипов М. И. Современная практика преподавания церковнославянского языка в духовных семинариях Русской Православной Церкви. Текст: электронный // Московский педагогический журнал. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-praktika-prepodavaniya-tserkovnoslavjanskogo-yazyka-v-duhovnyh-seminariyah-russkoy-pravoslavnoy-tserkvi> (дата обращения: 07.08.2024).
13. Лебедева Н. Н. Преподавание церковнославянского языка в общеобразовательной школе: вчера и сегодня. Текст: электронный // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение». 2023. № 43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie>

tserkovnoslavjanskogo-yazyka-v-obscheobrazovatelnoy-shkole-vchera-i-segodnya (дата обращения: 07.08.2024).

14. Маршева Л. И. Преподавание церковнославянского языка на современном этапе (методические основы и проблемы). Текст: электронный // Христианское чтение. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-tserkovnoslavjanskogo-yazyka-na-sovremennom-etape-metodicheskie-osnovy-i-problemy> (дата обращения: 07.08.2024).

15. Dixon R. M. W. *The Rise and Fall of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 240 p.

16. Huber M., Viveka V. *Synchronic and Diachronic Perspectives on Contact Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007. 370 p.

17. Radulović M. A Review of Methodologies and Methods in Linguistic Research: Diachronic and Synchronic Approaches // *Facta Universitatis. Series Linguistics and Literature*. 2023. No. 21. P. 95–103.

Информация об авторах

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

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

Вклад авторов

Игнатович Т. Ю. – разработчик теоретических подходов исследования, организатор исследования, координатор исследования, проведение анализа и систематизации материалов исследования, формулирование выводов и обобщение результатов исследовательского проекта.

Биктимирова Ю. В. – разработчик теоретических подходов исследования, обзор литературы, анализ и систематизация материалов исследования, оформление статьи.

Для цитирования

Игнатович Т. Ю., Биктимирова Ю. В. Лингводидактические принципы и содержание лингвистических дисциплин диахронического цикла в вузовской подготовке филологов и учителей-словесников // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2024. Т. 19, № 4. С. 16–26. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-16-26.

Статья поступила в редакцию 04.09.2024; одобрена после рецензирования 12.10.2024; принята к публикации 14.10.2024.

References

1. Sreznevsky, I. I. *Thoughts on the history of the Russian language*. M: Uchpedgiz, 1959. (In Rus.)
2. Lebedeva, T. E. Formation of the historical grammar of the Russian language as an academic discipline in higher educational institutions of Russia (pre-revolutionary period). *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, no. 2, 2021. Web. 07.08.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-istoricheskoy-grammatiki-russkogo-yazyka-kak-uchebnoy-distipliny-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah-rossii>. (In Rus.)
3. Boduehn de Kurteneh, I. A. *Selected works on general linguistics*. 2 t. M: AN USSR, 1963. (In Rus.)
4. Tikhonova, R. I. *Scientific and methodological foundations of the study of historical linguistic disciplines in higher education*. Dr. sci. diss. Ufa, 2002. (In Rus.)
5. Tekucheva, I. V. Trends in the development of grammar teaching methods (the beginning of the twentieth century). *School of the Future*, no. 1, pp. 84–89, 2017. (In Rus.)
6. Domashova, Yu. S. *Linguistic and cultural aspect of studying the course of the history of the Russian literary language at the philological faculties of universities*. Cand. sci. diss. abstr. Moskva, 2006. (In Rus.)
7. Domashova, Yu. S. *History of language and etymology in the course of the Russian language and culture of speech*. *Bulletin of the Omsk Theological Seminary*, no. 1, 2016. Web. 07.08.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-yazyka-i-etimologiya-v-kurse-russkogo-yazyka-i-kultury-rechi>. (In Rus.)
8. Nikolenko, O. Yu. *Russian language and the history of Russian culture for students of foreign languages*. *Vestnik CheLGU*, no. 27, 2015. Web. 07.08.2024. [tps://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-russkogo-yazyka-i-istoriya-russkoy-kultury-dlya-studentov-inofonov](https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-russkogo-yazyka-i-istoriya-russkoy-kultury-dlya-studentov-inofonov). (In Rus.)
9. Sarkisova, A. Yu. On the place of historical and linguistic commentary in teaching Russian as a foreign language. *Vestnik TGPU*, no. 2, 2017. Web. 07.08.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-meste-istoriko-lingvisticheskogo-kommentariya-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu>. (In Rus.)

10. Ilyinova, E. Yu., Kochetova, L. A. Diachronic perspective in text and discourse studies: review of approaches. *Vestnik VoLGU*, no. 4, 2016. Web. 07.08.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/diachronic-perspective-in-text-and-discourse-studies-review-of-approaches>. (In Rus.)
11. Zaitseva, E. A. Studying the history of the Russian language at the philological and non-philological faculties of a pedagogical university. *Bulletin of the Samara Scientific Center RAN*, no. 6–2, 2008. Web. 10.08.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-istorii-russkogo-yazyka-na-filologicheskoi-i-nefilologicheskoi-fakultetakh-pedagogicheskogo-vuza>. (In Rus.)
12. Arkhipov, M. I. Modern practice of teaching Church Slavonic in theological seminaries of the Russian Orthodox Church. *Moscow Pedagogical Journal*, no. 2, 2023. Web. 07.08.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-praktika-prepodavaniya-tserkovnoslavyanskogo-yazyka-v-duhovnyh-seminariyah-russkoy-pravoslavnoy-tserkvi>. (In Rus.)
13. Lebedeva, N. N. Teaching Church Slavonic in secondary schools: yesterday and today. *Proceedings of the Irkutsk State University. Series: Political Science. Religious studies*, no. 48, 2023. Web. 07.08.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-tserkovnoslavyanskogo-yazyka-v-obsheobrazovatelnoy-shkole-vchera-i-segodnya>. (In Rus.)
14. Marshava, L. I. Teaching the Church Slavonic language at the present stage (methodological foundations and problems). *Christian readings*, no. 1, 2023. Web. 07.08.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-tserkovnoslavyanskogo-yazyka-na-sovremennom-etape-metodicheskie-osnovy-i-problemy>. (In Rus.)
15. Dixon, R. M. W. *The Rise and Fall of Languages*. Cambridge, 1998. (In Eng.)
16. Huber, M., Viveka, V. *Synchronic and Diachronic Perspectives on Contact Languages*. Amsterdam, 2007. (In Eng.)
17. Radulović, M. A Review of Methodologies and Methods in Linguistic Research: Diachronic and Synchronic Approaches. *April. Facta Universitatis Series Linguistics and Literature*, no. 21, pp. 95–103, 2023. (In Eng.)

Information about the authors

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

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

Contribution of authors to the article

Ignatovich T. Yu. – developer of theoretical research approaches, organizer of the study, coordinator of the study, analysis and systematization of research materials, formulation of conclusions and generalization of the results of the research project.

Biktimirova Yu. V. – developer of theoretical research approaches, literature review, analysis and systematization of research materials, design of the article.

For citation

Ignatovich T. Yu., Biktimirova Yu. V. *Linguodidactic Principles and Content of Linguistic Disciplines of the Diachronic Cycle in the University Training of Philologists and Teachers of Literature // Scholarly Notes of the Transbaikalian State University*. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 16–26. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-16-26.

Received: September 4 2024; approved after reviewing October 12 2024; accepted for publication October 14 2024.

Научная статья

УДК 378.124.4 (001.895)_(470)

DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-27-34

**Инновационная деятельность преподавателя в современных реалиях
высшей школы России**

Марина Владимировна Салменкова

Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ, г. Краснодар, Россия
salmenkovavm@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-5564-3348>

Актуальность темы исследования вызвана расширением должностных обязанностей преподавателей в условиях ослабления авторитета и повышением уровня анонии в обществе. Истинный патриотизм и профессионализм состоит не только в качественном преподавании, но и в активном участии в инновационной деятельности вуза. Учебный и научный процесс смыкаются. Для образовательной организации важную роль играет окупаемость проводимых исследований. Высшие учебные заведения активно включены в социально-политическую жизнь страны. В связи с этим необходимо совершенствовать нормативно-правовую основу координации научно-исследовательской и инновационной деятельности образовательной организации. Цель исследования состояла в определении условий поддержки инновационной науки в вузах независимо от направленности их деятельности на основе вклада педагогов в создание методической основы широкого использования электронных ресурсов. Методологией рассмотрения темы выступал функциональный подход, позволяющий составить полное представление об обязанностях преподавателя высшей школы и месте инновационной деятельности среди них. В рамках проблемы были использованы методы анализа нормативно-правовых источников, научных статей, обобщения с целью формулирования выводов проделанной работы. Результатами исследования выявлена недостаточность мер государственной поддержки сектора инновационной педагогики. Вывод состоит в том, что в настоящее время сложились предпосылки создания условий для поддержки всего сектора инновационной науки в вузах независимо от его направленности. Использование технологий дистанционного образования стало триггером массового получения образования без отрыва от основной работы обучающихся. На предшествующем этапе в научной работе вузов не было предусмотрено единство оснований заинтересованности преподавателей в создании передовых инновационных продуктов в силу жёстких временных рамок. Эта возможность возникла на современном этапе развития системы высшего образования, её использование зависит не только от вузов России, но и от понимания органами государственной власти России, что инновационная педагогика в проектах государственной поддержки нуждается не менее, чем технологические направления подготовки обучающихся.

Ключевые слова: организация высшего образования, функции преподавателя, инновационная деятельность вузов, нормативная основа деятельности, регулирование инновационного труда

Original article

Innovative Activity of a Teacher in the Modern Realities of Higher Education in Russia

Marina V. Salmenkova

Academy of Marketing and Socio-information Technologies – IMSIT, Krasnodar, Russia
msalmenkova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-5564-3348>

Higher education institutions are actively involved in the socio-political life of the country. In this regard, it is necessary to improve the regulatory framework for coordinating research and innovation activities of an educational organization. The purpose of the study is to determine the conditions for supporting innovative science in universities, regardless of the direction of their activities, based on the contribution of teachers to the creation of a methodological basis for the widespread use of electronic resources. The methodology for considering the topic is presented by a functional approach that allows you to get a complete picture of the responsibilities of a higher school teacher and the place of innovation among them. Within the framework of the problem, methods of analyzing regulatory sources, scientific articles, and generalization are used in order to formulate conclusions of the work done. The results of the study revealed the insufficiency of state support measures for the innovative pedagogy sector. The conclusion is that currently there are prerequisites for creating conditions to support the entire sector of innovative science in universities, regardless of its orientation.

The use of distance education technologies has become a trigger for mass education without interrupting the main work of students. At the previous stage, the scientific work of universities did not provide for the unity of the grounds for teachers' interest in creating advanced innovative products due to the tight time frame. This opportunity has arisen at the present stage of the higher education system development; its use depends not only on Russian universities, but also on the understanding by Russian government authorities that innovative pedagogy needs state support projects no less than technological areas of student training.

Keywords: organization of higher education, functions of a teacher, innovative activity of a university, normative basis of activity, regulation of innovative labor

Введение. Современная высшая школа использует систему инновационных образовательных технологий, направленных на создание условий для реализации права личности на образование. Педагогическим трудом создаются продукты интеллектуальной собственности. Большая часть создаваемых преподавателем инновационных по форме продуктов нуждается в постоянном обновлении со стороны инициатора и требуют скрупулёзности при составлении методической основы. Анализ нормативной базы научной отчётности преподавателя опирается на правовую и законодательную основу организации системы образования в России. В соответствии с последними изменениями, внесёнными в Федеральный закон «Об образовании», функциональные обязанности педагога высшей школы были расширены за счёт воспитательной работы и трудового воспитания¹. Все составляющие образовательного процесса должны служить формированию гражданской ответственности цельной личности². Переход на дистанционное образование существенно расширил перечень функций современного преподавателя. Профессиональные обязанности преподавателя составляют перечень, определённый ст. 48 Федерального закона «Об образовании». Они могут быть условно разделены на составляющие обеспечения учебного процесса, поддержание организационных основ и на саморазвитие.

Целью исследования является выявление предпосылок создания условий для поддержки инновационной науки в вузах независимо от направленности их деятельности. Задачи исследования состояли в следующем: рассмотреть нормативно-правовую основу деятельности преподавателя высшей

школы; проанализировать обязанности работников образования в свете требований современного законодательства; обосновать вклад педагогов в создание методов, реализуемых в практике использования электронных ресурсов.

Методология и методы исследования. Методологией исследования выступил функциональный подход, поскольку законодательная и нормативно-правовая основа деятельности педагога регламентирована максимально полно с позиции функций и видов деятельности, которая даёт возможность составить полное представление об обязанностях преподавателя высшей школы и месте, которое занимает инновационная деятельность среди них. В рамках проблемы были использованы методы анализа нормативно-правовых источников, материалов научных статей, обобщения с целью формулирования выводов проделанной работы.

Результаты исследования. В учебном плане преподавателя одно из направлений отчётности связано с выполнением научных исследований, участием в реализации научных проектов. Одной из площадок, на которой можно реализовать научный потенциал вуза, является государственная программа «Приоритет-2030»³. Демократичный подход выражается в возможности участия российских университетов независимо от формы собственности, отвечающих требованиям определённых критериев, к числу которых относятся требования к численности студентов и объёму научно-исследовательских и конструкторских работ, приносящих доход от реализации. Последнее является важнейшим условием участия в программе, наравне с наличием договорных обязательств с производственным сектором экономики.

Инновационный подход выразился не только в необходимости реализации договорных проектов, но и в создании на базе

¹ О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон: [от 4 августа 2023 г. № 479-ФЗ] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2023. – № 32 (ч. 1). – Ст. 6211.

² Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: [от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

³ О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»: Постановление Правительства РФ: [от 13 мая 2021 г. № 729] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2021. – № 22. – 31 мая. – Ст. 3823.

вузов новых высокотехнологичных малых предприятий, на которых проходит адаптация результатов вузовской научной мысли в сферу практической реализации. Можно считать этот путь началом интеграции вузовской науки в сферу промышленного производства.

Основополагающую роль в регулировании партнёрских отношений вуза и предприятия, в том числе в инновационной сфере, играет Федеральный закон от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике»¹. Инновационные научные центры активно развиваются как в университетах, так и самостоятельно, как специально созданные наукограды, например, инновационный центр «Сколково», Академгородок в Новосибирске или технопарки, созданные при научно-образовательных центрах. Развитие инновационной деятельности происходит в силу триединства усилий: учёных на местах, государственной финансовой и информационной поддержки, а также организационного руководства на уровне федеральных министерств. Поддержание инфраструктуры инновационной науки определено Постановлением Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 377 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации»»².

К первой группе обязанностей относятся: использование продуманных и обоснованных педагогических методик, применение их в соответствии с психофизическими особенностями обучаемых; вторую группу обязанностей составляют соблюдение норм профессиональной этики, нравственных и правовых норм, прохождение аттестации на соответствие занимаемой должности, процедуры выборов на занятие вакантной должности, соблюдение Устава вуза, выполнение требований об обязательных медицинских осмотрах и соблюдении правил охраны и безопасности труда и отдыха. В целях самообразования преподаватель обязан систематически повышать свой профессиональный

уровень. Эти обязанности в трудовом графике педагога традиционно распределяются в течение рабочего дня между учебной и прочими видами работы. Изложенное актуализирует вопрос состыковки нормативных положений Постановления Правительства № 1039 от 18 ноября 2013 г. «Об аккредитации образовательной деятельности»³ и Федерального закона «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, в соответствии с которым преподаватель обязан заниматься обучением и воспитанием в соответствии с целями образовательной организации. На эту проблему обращали внимание теоретики и методисты, педагоги и работники сферы управления.

Обзор литературы. Изучением нормативно-правовой основы деятельности преподавательского труда занимались А. А. Киселев [1], Г. Б. Морозов и Е. А. Зверева [2], В. И. Пантелеев, А. А. Ловлинская [3], М. В. Чубий [4]. А. А. Киселев рассматривает проблему через опыт «потерь» российского образования, обращаясь к традиционным практикам его реализации. Автор анализирует систему распределения учебной и научной нагрузки, обосновывая потребность взвешенного подхода к её распределению, не только опираясь на нормативы, но и учитывая логику её выстраивания. Статья Г. Б. Морозова и Е. А. Зверевой представляет собой анализ ситуации, сложившейся вокруг требований научно-исследовательской нагрузки преподавателя вуза, применительно к нормативной базе работников сферы высшего образования допандемийного периода.

В. И. Пантелеев и А. А. Ловлинская акцентируют внимание на методах и логике распределения нагрузки преподавателя, а М. В. Чубий ставит вопрос о повышении мотивации преподавательского труда. В целом, авторами проблема рассматривается с нескольких сторон: исследования организационных аспектов нагрузки в соответствии с требованиями нормативно-правовых актов, проблем наличия возможностей для саморазвития преподавателей, а также выявление компонентов научно-исследователь-

¹ О науке и государственной научно-технической политике: Федеральный закон: [от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 35. – Ст. 4137.

² Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации»: Постановление Правительства РФ: [от 29 марта 2019 г. № 377] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2019. – № 15 (ч. 3). – 15 апр. – Ст. 1750.

³ Об утверждении Положения о государственной аккредитации образовательной деятельности и о признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации и отдельного положения акта Правительства Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации: [от 14 января 2022 г. № 3]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202201150001> (дата обращения: 10.08.2024). – Текст: электронный.

ской деятельности преподавателя, которые нуждаются в дальнейшем нормативно-правовом регулировании. Инновационная педагогика представляет именно то средство, с помощью которого в технологической сфере могут произойти быстрые и существенные изменения нагрузки преподавателей. За счёт современных и востребованных молодёжью методов обучения, которые не требуют много времени на освоение, учебный процесс в любой сфере, в том числе технологической направленности, можно разгрузить от излишней «заточенности» на классические методы обучения – написание лекций и разработка практических занятий для преподавателей могут быть заменены. Не утомительной для студентов диктовкой лекции, а созданием «виртуальной» реальности и яркими примерами компьютерной графики преподаватель может закрепить материал и наглядно его проиллюстрировать. Названные методы не должны использоваться бездумно. Их соотношение в объёме с традиционными формами должно быть чётко дозировано.

Неоднократно научное сообщество било тревогу против бездумного эффективного применения электронных ресурсов. Не только отечественные, но и иностранные исследователи, которые раньше, чем педагоги в России, стали свидетелями электронного обучения в Европе, получили в 2024 г. результаты изучения применения виртуальных методик в образовании. В частности, Э. Чанг, Х. Т. Ким, Ю. Б. [7], Дж. Абич, Дж. Паркер, Дж. С. Мерфи, М. Юди [6], К. Удеозор, П. Чан, Абегао Ф. Руссо и Дж. Гласси [5] поэтапно исследовали не только положительные стороны использования виртуальных методик в образовании, но и последствия, которые отрицательно сказываются на обучающихся. Тематики инновационной педагогики – это ключи к успеху обучения во всех направлениях подготовки обучающихся в России. Изучение комплекса нормативно-правовой документации показывает, что целесообразность разработки темы обусловлена потребностью координации усилий федеральных и местных органов власти, а также организационных мероприятий на уровне образовательных организаций, в создании единства действий без пересечения полномочий.

Обсуждение результатов исследования. Названные меры позволяют говорить об урегулированном участии профессорско-преподавательского состава вуза в ин-

новационной политике, которая позволяет не только расширить сферу наукоёмких технологий вуза, но и вовлечь обучающихся в научную сферу на основе наглядной результативности труда. Однако говорить о сложившейся системе управления инновационной интеллектуальной деятельностью пока рано, поскольку нет единого координирующего органа для всех осуществляющих подобную деятельность субъектов, а сами субъекты инновационной деятельности разнообразны и разобщены. Можно лишь отметить стремление государства выстроить систему полного внедренческого цикла, задействовав научную составляющую вузов.

Указанная проблема обострилась в связи с реальной потребностью производства в новых разработках, направленных на удовлетворение потребностей общества и государства. Кроме того, критерий претворения в жизнь инновационных проектов действительно должен быть свидетельством эффективной разумной научной работы вуза. Наряду с проблемами координации инновационной деятельности в масштабах России, её отдельных субъектов, важный вопрос состоит в контроле процессов внедрения инновационных разработок на малых предприятиях, создаваемых усилиями организаций высшего образования. Вопросы привлечения коммерческой составляющей остаются спорными и сложными. В показатели влияния технологических инноваций на социально-экономическое развитие России не входит критерий контроля за использованием государственных средств, направленных на реализацию означенных проектов. Кроме того, можно увидеть пересечение полномочий государственных органов в инновационном секторе науки. Например, научно-исследовательский сектор вуза подлежит контролю со стороны Министерства науки и высшего образования, а технопарки, если на их основе происходит реализация проекта – со стороны Министерства экономического развития. То есть можно отметить несогласованность контроля за инновационным сектором в органах исполнительной власти Российской Федерации. Необходимо отметить, что специальное выделение часов на научную работу часов у преподавателя не происходит в рамках существующих норм осуществления трудовых функций, однако в структуре организаций высшего образования созданы отделы, которые осуществляют помощь тем, кто изъявляет желание участвовать в программах и про-

ектах, создании продуктов, под которые могут быть получены средства грантов различных фондов.

Интерес и нацеленность на инновационный характер осуществляемой деятельности – одни из свойств, характеристик педагога. Под инновационностью принято понимать «прорывной» характер новых действий или их результатов, которые приводят к переходу формируемых качеств или знаний на более высокий уровень. Для того чтобы выйти из традиционного круга очерченных действий, которые достаточно устоялись и уже не приводят к нужному результату в обучении, также необходима инновационность. И педагог должен быть настроен на проявление инновационной составляющей в осуществляемой деятельности. Решение руководства о создании инновационных направлений не осуществимо без деятельного преобразовательного начала педагогических работников. Основой внедрения инноваций является мотивация. Она может иметь разную направленность, характеризоваться собственным видением участников образовательного процесса. Тем не менее в основе мотивации лежит желание решить создавшуюся проблемную ситуацию, которая достаточно хорошо ясна. Педагог в силах предложить наиболее рациональный путь решения и, получив результат, даже если он не тот, как изначально предполагался, не опустив руки, продолжить эксперимент [8]. Для формирования инновационной позиции педагог должен быть уверен в моральной и материальной поддержке своей деятельности; иметь авторитет в среде коллег и обучаемых; понимание к коллегам, которые с осторожностью и даже с негативом отзываются о внедрении инноваций в образовательную среду; высокий профессионализм; стремление к дальнейшему профессиональному росту [9, с. 69].

О роли авторитета в жизни работников образовательных организаций, особенно педагогов, мы неоднократно писали ранее, понимая, что лишь авторитет может служить источником интереса к преподаваемому предмету, никакая материальная заинтересованность в благополучном будущем для большинства студентов таким критерием служить не может [10]. Не можем согласиться с И. В. Авакян, которая, критикуя преподавателей высших учебных заведений за «педагогический консерватизм», считает, что наличие материального интереса у педагога

выступает свидетельством инновационной незрелости. В настоящее время ситуация на всех уровнях российского образования заставляет педагога помнить не только о моральном, но и о материальном удовлетворении от работы [11]. Тем более что инновационная деятельность – это действительно средство получения материальной выгоды за использование интеллектуальной гибкости мышления. А желание улучшить материальное положение за счёт участия в реализации инновационных проектов вуза не только не исключает, но и влияет на способность к самореализации. В 2021 г. была внедрена программа поддержки вузов «Приоритет 2030». Решение было принято с целью создания конкуренции на рынке образовательных услуг, сопряжённой с участием в реальном высокотехнологическом секторе экономики России проектами и техническими решениями, реализованными в вузах России.

В 2021 г. свыше ста вузов России получили на внедрение исследовательских программ около 1 млрд р.¹ В 2024 г. включённость в инновационный сектор педагога образовательной организации, если она сочетается с осуществлением преподавания фундаментальных дисциплин в пятидесяти крупных инженерно-технических вузах, станет оплачиваться выше. Федеральный проект «Передовые инженерные школы» в целом получит вливание в размере 4,3 млрд р. из внебюджетных источников². Достоинством проекта является то, что доплаты преподавателям будут осуществляться в условиях реального снижения учебной нагрузки.

Преподаватели, активно включённые в инновационную деятельность, получают возможность проявлять свои качества мышления, преподавая фундаментальные науки информационно-технологического и медицинского профиля, и получают время на осуществление научных разработок. Можно лишь отметить, что разработки в области инновационной педагогики в подобных программах нуждаются

¹ Восемнадцать университетов получают гранты на исследования до 1 млрд рублей: 28 вузов получили гранты по направлению «Территориальное или отраслевое лидерство». – Текст: электронный // ТАСС. – 2021. – 5 окт. – URL: <https://nauka.tass.ru/nauka/12581705> (дата обращения: 12.08.2024).

² Объём финансирования на развитие передовых инженерных школ увеличен в 4 раза. – Текст: электронный // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: [официальный сайт]. – 2023. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/64190> (дата обращения: 18.08.2024).

не менее. На принятие указанного решения в высшей степени повлияла позиция научной общественности, в частности В. А. Миронова [12], И. В. Сидоровой [13], В. В. Коршунова и Б. Ф. Лесовского [14].

Заключение. Анализ текущей ситуации инновационных научных направлений вузовской деятельности показывает, что у преподавателя вуза есть желание и потребность в занятии научно-исследовательской деятельностью, однако условия её осуществления зависят от самого вуза, от способности к самоорганизации преподавателя, от годовой учебной нагрузки, которую выполняет работник [15]. Пока в системе научной работы вузов не предусмотрены единые основания для создания предпосылок к заинтересованности преподавателей в создании передовых инновационных продуктов в силу жёстких временных рамок.

В показатели эффективности образовательной деятельности вуза вошла интенсивность применения в учебном процессе электронных ресурсов, последнее должно и может быть построено так, чтобы существенно снизить общую нагрузку на преподавателя¹. Если численность студентов и количество научно-педагогических кадров вуза невелика, но в целом университет соответствует аккредитационным показателям, то независимо от формы собственности он может принимать участие в грантовой поддержке научных проектов государства. В этом состоит демократический подход к деятельности образовательных учреждений [16]. Последнее является важнейшим условием участия в программе наравне с наличием договорных обязательств с производственным сектором экономики [17].

Инновационный подход выразился не только в необходимости реализации договорных проектов, но и в создании на базе вузов новых высокотехнологичных малых предприятий, на которых проходит адаптация результатов вузовской научной мысли в сферу прак-

тической реализации [18]. Можно считать этот путь началом интеграции вузовской науки в сферу промышленного производства.

Личность компетентного преподавателя является ключом к получению качественного образования. В структуре показателей вуза личный вклад преподавателя в подготовку обучающегося состоит в отработанных часах учебной нагрузки, грамотном использовании применяемого оборудования и электронных ресурсов, участии в научно-исследовательской деятельности, в широком смысле – в инновационных проектах организации.

Применение производительных компьютерных технологий приводит к улучшению образовательных сервисов и повышает конкурентоспособность образовательной организации. Удалённое образование предоставляют не все вузы Российской Федерации. Подчёркнём высокую стоимость технологического оборудования и высокоскоростных телекоммуникационных сетей, позволяющих его осуществлять. Дистанционное образование позволяет компенсировать затраты за счёт его массовой востребованности, которая компенсирует для обучающихся проблемы высокой стоимости услуг традиционного образования, а также его доступности, возможности осуществления без отрыва от работы.

Перед преподавателями вузов стоят множественные и сложные задачи, которые они успешно разрешают. Оптимизировать решение стоящих перед педагогами России задач поможет решение следующих проблем: создание предпосылок к высокой мотивации преподавателей в создании передовых инновационных продуктов, координирование государственного контроля за инновационной научной деятельностью, встраивание в неё научно-исследовательской сферы образовательной организации, внедрение государственных образовательных сервисов в помощь повышению профессионального уровня преподавателей.

Список литературы

1. Киселев А. А. Научная работа или учебная работа: о проблемах в нагрузке педагогического состава вузов // Альманах мировой науки. 2019. № 5. С. 55–56.
2. Морозов Г. Б., Зверева Е. А. Почему российскому вузу некогда образовывать студента? // Право и личность: история, теория и практика: сборник научных трудов (Екатеринбург, 20 октября 2015 г.). Екатеринбург: УГПУ, 2016. С. 106–125.

¹ Методические рекомендации по разработке образовательными организациями высшего образования, подведомственными Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, показателей эффективности деятельности педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу: Письмо Министерства науки и высшего образования РФ: [от 23 сентября 2021 г. № МН-10/3153-ПК]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402744422/#review> (дата обращения: 10.08.2024). – Текст: электронный.

3. Пантелеев В. И., Лавлинская А. А. О проблемах распределения учебной нагрузки в вузе // Проблемы учебного процесса в инновационных школах: сб. науч. тр. Иркутск: ИрГУ, 2021. Вып. 26. С. 91–97.
4. Чубий М. В. Планирование рабочего времени преподавателя высшей школы // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. 2023. Т. 2. С. 80–85.
5. Udeozor C., Chan P., Russo Abegão F., Glassey J. Game-based Assessment Framework for Virtual Reality, Augmented Reality and Digital Game-Based Learning // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. No. 20. P. 36.
6. Abich J. IV, Parker J., Murphy J. S., Eudy M. A Review of the Evidence for Training Effectiveness with Virtual Reality Technology // Virtual Reality. 2021. No. 25. P. 919–933.
7. Chang Eunhee, Kim Hyun Taek, Yoo Byjunghyun. Virtual Reality Sickness: a Review of Causes and Measurements // International Journal of Humano-Computer Interaction. 2020. No. 36. P. 1658–1682.
8. Жидяева Е. С., Багян Б. Актуальные методы и формы работы по правовому развитию молодежи в высших образовательных учреждениях // Научное наследие Ф. А. Щербины: казачество и история Кавказа: материалы XXI Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар: ИМСИТ, 2021. С. 161–164.
9. Литвинюк А. А., Шубенкова Е. В., Иванова-Швец Л. Н., Карташова Л. В., Умнов В. А. Проблемы совершенствования управления научно-педагогическим персоналом высшего учебного заведения: монография. М.: Первое экономическое изд-во, 2024. 232 с. DOI: 10.18334/9785912925023.
10. Салменкова М. В. Учебно-педагогический процесс как основа формирования авторитета правовых норм и институтов // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар: КубГТУ, 2022. С. 685–693.
11. Авакян И. Б., Виноградова Г. А. Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 1. С. 16–30. DOI: 10.17759/psyedu.2020120102.
12. Миронов В. А. Организационно-педагогические условия эффективности инновационной деятельности преподавателей высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2004. 167 с.
13. Сидорова И. В. Проблемы инновационной деятельности преподавателя высшей школы // Наука и Образование. 2022. Т. 5, № 3. С. 41–51.
14. Коршунов В. В., Лесовский Б. Ф. О проблемах инновационной деятельности преподавателя // Научные труды Дальрыбвтуза. 2010. № 22. С. 215–221.
15. Салменкова М. В. Дистанционное обучение как фактор развития инновационных технологий образования в Российской Федерации // Вестник ИМСИТ. 2021. № 4. С. 41–44.
16. Babak L., Khegay E., Filatkina I., Filatkina, M. Innovation Activity of Scientists as a Factor in the Development of Academic Entrepreneurship in Russia // Proceedings of the Voronezh State University of Engineering Technologies. 2016. No. 11. P. 305–312. DOI: 10.20914/2310-1202-2016-3-305-312.
17. Zinina O. V., Olentsova J. A. Innovative Education Activities, Features of Implementation of the Innovative Process // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 3. С. 85–87.
18. Krutykh A. V. Implementation of Innovations in the System of Higher Education of Russia // International Research Journal. 2017. No. 2. URL: <https://research-journal.org/archive/2-56-2017-february/vnedrenie-innovacij-v-sistemu-vysshego-obrazovaniya-rossii> (дата обращения: 03.09.2024). DOI: 10.23670/IRJ.2017.56.108.

Информация об авторе

Салменкова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ; 350010, Россия, г. Краснодар, ул. Зиповская, 8; salmenkovavm@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-5564-3348>.

Для цитирования

Салменкова М. В. Инновационная деятельность преподавателя в современных реалиях высшей школы России // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 27–34. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-27-34.

Статья поступила в редакцию 05.09.2024; одобрена после рецензирования 10.10.2024; принята к публикации 12.10.2024.

References

1. Kiselev, A. A. Scientific work or academic work: on the problems in the workload of the teaching staff of universities. Almanac of world science, no. 5, pp. 55–56, 2019. (In Rus.)

2. Morozov, G. B., Zvereva, E. A. Why does a Russian university have no time to educate a student? Law and personality: history, theory and practice: collection of scientific papers (Yekaterinburg, October 20, 2015). Yekaterinburg: USPU, 2016: 106–125. (In Rus.)
3. Panteleev, V. I., Lavlinskaya, A. A. On the problems of distributing the academic workload in a university. Problems of the educational process in innovative schools: collection of scientific papers. IrSU, Lab. ped. creativity. Irkutsk: IrSU, 2021. Issue. 26. P. 91–97. (In Rus.)
4. Chubiy, M. V. Planning the working time of a higher education teacher. Scientific, technical and economic cooperation of Asia-Pacific countries in the 21st century, vol. 2, pp. 80–85, 2023. (In Rus.)
5. Udeozor, C., Chan, P., Russo Abegão, F., Glassey, J. Game-based assessment framework for virtual reality, augmented reality and digital game-based learning. International Journal of Educational Technology in Higher Education, no. 20, pp. 36, 2023. (In Eng.)
6. Abich, J. IV, Parker, J., Murphy, J. S., Eudy, M. A review of the evidence for training effectiveness with virtual reality technology. Virtual Reality, no. 25, pp. 919–933, 2021. (In Eng.)
7. Chang Eunhee, Kim Hyun Taek, Yoo Byjunghyun. Virtual reality sickness: a review of causes and measurements. International Journal of Human-Computer Interaction, no. 36, pp. 1658–1682, 2020. (In Eng.)
8. Zhidyayeva, E. S., Bagyan, B. Actual methods and forms of work on the legal development of youth in higher educational institutions. Scientific heritage of F. A. Scherbin: Cossacks and history of the Caucasus: collection of materials of the XXI international scientific and practical conference. Krasnodar: IMSIT, 2021. P. 161–164. (In Rus.)
9. Litvinyuk, A. A., Shubenkova, E. V., Ivanova-Shvec, L. N., Kartashova, L. V., Umnov, V. A. Problems of improving the management of scientific and pedagogical personnel of a higher educational institution. M: First Economic Publishing House, 2024. DOI: 10.18334/9785912925023. (In Rus.)
10. Salmenkova, M. V. Educational and pedagogical process as a basis for forming the authority of legal norms and institutions. Philological and socio-cultural issues of science and education: collection of materials of the VII International scientific-practical. conf. Krasnodar: KubSTU, 2022. P. 685–693. (In Rus.)
11. Avakyan, I. B., Vinogradova, G. A. Assessment of innovative readiness of teaching staff of universities. Psychological and pedagogical research, no. 1, pp. 16–30, 2020. DOI: 10.17759/psyedu.2020120102. (In Rus.)
12. Mironov, V. A. Organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of innovative activities of higher education teachers. Cand. sci. diss. M., 2004. (In Rus.)
13. Sidorova, I. V. Problems of innovative activity of a higher education teacher. Science and Education, no. 3, pp. 41–51, 2022. (In Rus.)
14. Korshunov, V. V., Lesovsky, B. F. On the problems of innovative activity of a teacher. Scientific works of the Far East Fisheries Technical University, no. 22, pp. 215–221, 2010. (In Rus.)
15. Salmenkova, M. V. Distance learning as a factor in the development of innovative educational technologies in the Russian Federation. Bulletin of IMSIT, no. 4, pp. 41–44, 2021. (In Rus.)
16. Babak, L., Kheday, E., Filatkina, I., Filatkina, M. Innovation activity of scientists as a factor in the development of academic entrepreneurship in Russia. Proceedings of the Voronezh State University of Engineering Technologies. 2016. P. 305–312. DOI: 10.20914/2310-1202-2016-3-305-312. (In Eng.)
17. Zinina, O. V., Olentsova, J. A. Innovative education activities, features of implementation of the innovative process. Baltic Humanitarian Journal, no. 3, pp. 85–87, 2020. (In Eng.)
18. Krutykh, A. V. Implementation of innovations in the system of higher education of Russia. International Research Journal, no. 2, 2017. Web. 03.09.2024. <https://research-journal.org/archive/2-56-2017-february/vnedrenie-innovacij-v-sistemu-vysshego-obrazovaniya-rossii>. DOI: 10.23670/IRJ.2017.56.108. (In Eng.)

Information about the author

Salmenkova Marina V., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Academy of Marketing and Social Information Technologies – IMSIT; 8 Zipovskaya st., Krasnodar, 350010, Russia; salmenkovavm@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-5564-3348>.

For citation

Salmenkova M. V. Innovative Activity of a Teacher in the Modern Realities of Higher Education in Russia // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 27–34. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-27-34.

Received: September 5 2024; approved after reviewing October 10 2024; accepted for publication October 12 2024.

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44

**Сетевое взаимодействие образовательных организаций:
линии взаимодействия и ключевые риски**

Светлана Ефимовна Старостина

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия
sestarost@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6622-5964>

Понимание того, что сегодня сетевое взаимодействие образовательных организаций выступает одним из ведущих трендов образовательной политики высшей школы, актуализировало исследование данной проблемы как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях. Цель исследования – проведение анализа существующих моделей сетевого взаимодействия, выявление механизмов реализации сетевых образовательных программ. В данной статье представлен взгляд автора на данную проблему, а также опыт деятельности Забайкальского государственного университета по реализации сетевых образовательных программ. Исследование проводилось как на теоретическом (сравнительно-сопоставительный анализ литературы, проектирование сетевых образовательных программ), так и на эмпирическом (педагогический эксперимент, наблюдение, интервьюирование, анкетирование, экспериментальная реализация сетевых образовательных программ) уровнях. В рамках исследования установлено, что сетевое взаимодействие выступает эффективной технологией, обеспечивающей доступность и вариативность качественного образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетенции педагогов. Анализ существующих моделей сетевого взаимодействия позволил выделить основания для их классификации (уровень сетевого взаимодействия, вид взаимодействия, количество участников, тип выдаваемого документа, направление взаимодействия, язык преподавания, формы взаимодействия, финансовая модель сетевого взаимодействия). Результаты анкетирования студентов подтверждают высокую степень их заинтересованности в обучении на сетевых образовательных программах, а также наличие опасений по вопросу результативного обучения на таких программах. Итоги анкетирования преподавателей позволяют утверждать, что их интерес в большей степени лежит в плоскости научно-исследовательских и социальных сетевых проектов. В статье представлен опыт Забайкальского государственного университета по развитию сетевого взаимодействия и реализации сетевых образовательных программ (партнёрская сеть университета, направления деятельности по развитию сетевого взаимодействия), сформулированы ключевые риски, которые могут стать существенным препятствием при реализации конкретных сетевых проектов.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, линии взаимодействия, критерии классификации моделей, механизмы реализации, риски при реализации сетевых образовательных программ

Original article

Network Interaction of Educational Organizations: Lines of Interaction and Key Risks

Svetlana E. Starostina

Transbaikal State University, Chita, Russia
sestarost@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6622-5964>

The understanding that today the network interaction of educational organizations is one of the leading trends in the educational policy of higher education has updated the study of this problem, both at the theoretical and empirical levels. The purpose of the study – to analyze existing models of network interaction, to identify mechanisms for the implementation of network educational programs. This paper presents the authors' views on this problem, as well as the experience of the Transbaikal State University in implementing network educational programs. The research has been carried out both at the theoretical (comparative analysis of literature, design of network educational programs) and at the empirical (pedagogical experiment, observation, interviewing, questioning, experimental implementation of network educational programs) levels. The study found that network interaction is an effective technology that ensures the availability and variability of quality education, openness of educational organizations, and an increase in the professional competence of teachers. The conducted analysis of existing models of network interaction allowed us to identify the grounds for their classification (level of network interaction, type of interaction, number of participants, type of document

issued, direction of interaction, language of instruction, forms of interaction, and financial model of network interaction). The results of the students' survey confirm a high degree of their interest in studying on network educational programs, as well as the presence of concerns about the issue of effective training on such programs. The results of the teachers' survey allow us to assert that their interest lies to a greater extent in the plane of scientific research and social network projects. The article presents the experience of the Transbaikal State University in the development of network interaction and the implementation of network educational programs (university partner network, areas of activity for the development of network interaction), and formulates key risks that can become a significant obstacle to the implementation of specific network projects.

Keywords: network interaction, lines of interaction, criteria for classifying models, implementation mechanisms, risks in the implementation of network educational programs

Введение. Важнейшим трендом образовательной политики высшей школы выступает развитие практики внедрения сетевых образовательных программ в образовательный процесс. Данное направление можно оценить как наиболее прогрессивное и предпочтительное как с точки зрения ценности для студентов (индивидуальные образовательные сценарии, студенческая мобильность) и других стейкхолдеров (повышение качества образования, подготовка специалистов в соответствии с потребностями рынка труда), так и перспектив развития вуза и образовательных программ.

Сетевая форма реализации образовательных программ получила законодательное определение в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Данная форма определяет вектор изменений высшего образования, предоставляет ряд новых возможностей и преимуществ образовательным организациям, к которым, по мнению ряда исследователей, например В. Е. Евдокимовой, Н. Н. Устиновой [1], можно отнести:

– расширение линейки предлагаемых образовательных программ за счёт программной интеграции участников сетевого взаимодействия на основе объединения их ресурсов;

– повышение качества образовательного процесса за счёт взаимного контроля со стороны партнёров сетевого взаимодействия;

– изменение структуры и оптимизацию образовательного процесса за счёт использования потенциала участников сетевого взаимодействия.

Вместе с тем говорить сегодня о количественном росте студентов, обучающихся на сетевых образовательных программах, не приходится. Сетевые образовательные программы реализуются в большей степени как экспериментальные площадки, на которых апробируются новые образовательные технологии и формы обучения.

Реализация сетевых образовательных программ в штатном режиме требует поиска ответа на ряд вопросов, среди которых определение направлений развития сетевого взаимодействия, анализ существующих моделей сетевого взаимодействия и возможностей их реализации. В настоящем исследовании представлен взгляд автора на поставленные вопросы и проблемы, а также опыт деятельности Забайкальского государственного университета (ЗабГУ).

Цель исследования – обоснование приоритета реализации сетевого взаимодействия в образовательном пространстве университета. **Задачи исследования** – поиск оснований для классификации моделей сетевого взаимодействия, выявление эффективных механизмов реализации сетевых образовательных программ, представление результатов деятельности университета по развитию нового качества образовательной, научно-исследовательской и других видов деятельности университета, осуществляемой на основе сетевого взаимодействия.

Методология и методы исследования. При проведении исследования использовались как теоретические (сравнительно-сопоставительный анализ литературы, проектирование сетевых образовательных программ), так и эмпирические (педагогический эксперимент, наблюдение, интервьюирование, анкетирование, экспериментальная реализация сетевых образовательных программ) методы исследования. Применение методов теоретического и эмпирического уровней познания позволило выделить критерии классификации моделей сетевого взаимодействия, обосновать основные направления сетевого взаимодействия образовательных организаций, определить риски, связанные с реализацией сетевых образовательных программ.

Результаты исследования и их обсуждение. Несмотря на активное использование термина «сетевое взаимодействие»,

однозначного толкования данное понятие не имеет. Так, А. А. Пинский, А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов определяют сетевое взаимодействие образовательных организаций как «совместную деятельность, обеспечивающую обучающемуся возможность осваивать образовательную программу определённого уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких (двух и более) образовательных учреждений» [цит. по: 2]. А.И. Адамский акцентирует внимание на том, что сетевое взаимодействие – это «горизонтальное взаимодействие между образовательными учреждениями по распространению функционала и ресурсов» [3]. М. Ю. Швецов и А. Л. Дугаров дают следующее определение: «Сетевое взаимодействие – система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов» [4, с. 34]. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», под сетевой формой реализации образовательных программ подразумевается организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных вузов, а также с использованием ресурсов иных организаций¹.

Сетевое взаимодействие – это эффективная инновационная технология, которая за счёт горизонтальных и вертикальных связей обеспечивает доступность и вариативность качественного образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов, использование современной материально-технической базы. Необходимость реализации образовательного процесса в сетевой форме определяются в первую очередь требованиями экономической целесообразности, а также возможностью использования всех типов ресурсов организаций, участников сетевого взаимодействия, которые, по мнению Г. Г. Серковой [5], можно сгруппировать в три обобщённые группы (потенциал условий деятельности учреждений, ресурсный потенциал педагогических кадров, ресурсный потенциал

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: [от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ]. – URL: consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 12.06.2024). – Текст: электронный.

особенностей содержания образовательной деятельности).

Развитие сетевого взаимодействия, как отмечает Г. А. Краснова и В. А. Тесленко, может осуществляться в двух направлениях: «...в рамках реализации традиционного исторически сложившегося вузовского образования (реализация части образовательной программы вузом-партнёром), так и в условиях, когда использование сетевого взаимодействия порождает более сложную структуру, которая изменяет содержание образования, ведёт к использованию принципиально новых форм и методов обучения» [6]. Мы согласны с мнением ряда исследователей, например В. И. Сахаровой, Е. М. Дорожкина, Н. Н. Давыдовой [7; 8], что реализация второго направления более эффективна, поскольку позволяет рассматривать базовую образовательную организацию как открытую «самоорганизующуюся систему» [8]. На основе сравнительно-сопоставительного анализа научной литературы по проблеме исследования [9; 10] был выделен спектр линий сетевого взаимодействия, к которым можно отнести следующие направления:

- обновление содержания образовательных программ, наращивание академических образовательных результатов по приоритетным направлениям подготовки для базовой образовательной организации за счёт аккумуляции лучшего опыта как ведущих образовательных организаций, так и организаций реального сектора экономики;
- организация качественного высшего образования в условиях недостаточных кадровых, учебно-методических и материально-технических ресурсов за счёт объединения образовательных ресурсов участников сетевого взаимодействия;
- обеспечение реализации индивидуального и/или группового образовательного маршрута студентов в соответствии с образовательным заказом индустриальных партнёров за счёт интеграции высшего и дополнительного профессионального образования;
- усиление практической составляющей образовательных программ за счёт использования ресурсов индустриальных партнёров;
- повышение уровня профессиональных компетенций преподавателей за счёт научно-методического сопровождения их деятельности представителями ведущих обра-

зовательных организаций – участников сетевого взаимодействия;

– сокращение временных затрат на внешние и внутренние изменения, повышение значимости тайм-менеджмента для студентов и преподавателей в условиях большого потока информации и объема выполняемых действий;

– снижение транзакционных издержек на предоставление основных видов деятельности, исключение дублирования трудозатрат за счёт использования срочных трудовых договоров.

Необходимо отметить, что, по мнению ряда учёных, не все направления взаимодействия образовательных организаций можно отнести к сетевому взаимодействию [1; 11]. Так, А. А. Симонова отмечает, что «к сетевым формам взаимодействия ошибочно относят любое происходящее между ОУ взаимодействие (конференции, педагогические совещания и другие совместные мероприятия); всякое взаимодействие между ОУ, использующее интернет; взаимодействие, в котором ОУ информационно обмениваются друг с другом какими-то ресурсами (находками, идеями, способами деятельности)» [2].

Анализ литературы по рассматриваемой проблеме [12; 13] позволил констатировать, что в настоящее время описано большое количество моделей сетевого взаимодействия. Это актуализирует проблему выбора оснований для их классификации.

Согласно нашим исследованиям, к основным критериям классификации моделей сетевого взаимодействия относят:

– уровень сетевого взаимодействия (международный, российский, региональный, университетский);

– виды взаимодействий (горизонтальное, вертикальное);

– количество участников сетевого взаимодействия и их организационную принадлежность (двустороннее сотрудничество образовательных организаций, несколько вузов участников, образовательная организация и индустриальный партнёр, образовательная и научная организации и т. п.);

– вид документов об образовании, выдаваемых по результатам обучения (сертификат об изучении модуля (дисциплины); документ о дополнительном профессиональном образовании; диплом, подтверждающий освоение дополнительной основной образовательной программы – программа двух дипломов);

– тип образовательных организаций, участвующих в сетевом взаимодействии (образовательные организации СПО, ВО, ДПО);

– направления сетевого взаимодействия (образовательное, научно-исследовательское, социальное и др.);

– языки преподавания (один или два языка, национальный и/или иностранный язык);

– формы сетевого взаимодействия (совместная образовательная программа, сетевая форма реализации программы с индустриальным партнёром, использование площадки партнёра, организационно-методическая поддержка, «кадровое донорство», аутсорсинг, использование результатов интеллектуальной деятельности и др.);

– финансовую модель сетевого взаимодействия (источники финансирования).

Исходя из того, что сетевое взаимодействие для высшей школы является процессом, эффективность которого влияет в первую очередь на качество образования и, как следствие, на конкурентоспособность университета, ЗабГУ определил для себя данное направление как стратегическое.

Проведённые в ЗабГУ исследования по вопросу ожиданий заинтересованных сторон и потребностей, которые могут быть реализованы в рамках сетевого взаимодействия, демонстрируют высокую степень заинтересованности студентов. Более 80 % опрошенных студентов хотели бы обучаться на таких образовательных программах, и в большей степени (около 90 % респондентов от количества заинтересованных студентов) их интересуют сетевые образовательные программы с ведущими вузами страны.

Всё же необходимо констатировать наличие опасений со стороны студентов по вопросу результативного обучения на таких программах. Вопросы, которые они ставят, касаются следующих аспектов: освоят ли они образовательную программу на заданном уровне, соответствует ли их уровень подготовки требованиям вуза-партнёра, какова их дальнейшая траектория в случае непрохождения промежуточной аттестации по дисциплинам, реализуемым участниками сетевого взаимодействия, и др. Преподаватели университета проявляют интерес к сетевому взаимодействию, однако в большей степени их интересуют научно-исследовательские и социальные проекты, реализуемые в сетевой форме (41 и 37 % соответственно).

Интерес к образовательным программам, реализуемым в сетевой форме, проявляют только 22 % опрошенных преподавателей. Отвечая на вопрос «Какие формы сетевого взаимодействия целесообразно использовать при реализации образовательных программ?», большинство преподавателей склоняются к сетевой форме реализации образовательных программ с промышленными партнёрами (62 % респондентов), другие формы сетевого взаимодействия в рамках образовательных программ (например, включение онлайн-курсов в образовательные программы, использование результатов интеллектуальной деятельности вуза-партнёра) отметили только 38 % респондентов. Логично предположить, что такая ситуация обусловлена в первую очередь нехваткой учебной нагрузки на кафедрах университета и необходимостью выполнения требований ФГОС ВО к кадровым ресурсам (привлечение работодателей к реализации образовательного процесса).

При разработке стратегического проекта сетевого взаимодействия мы анализировали опыт ведущих международных и российских университетов [14; 15], а также исходили из того, что университет является точкой интеграции в Забайкальском крае образования, научных исследований, социальных проектов совместно с ведущими российскими и за-

рубежными образовательными и научными учреждениями, властью и индустрией. Поэтому представленная на рис. 1 партнёрская сеть университета достаточно обширна, что свидетельствует не столько о масштабах, сколько о включённости данных учреждений в сегодняшнюю повестку развития высшего образования и признаний университета как сильного партнёра, обладающего достаточным ресурсным потенциалом.

На основе проведённого анализа моделей сетевого взаимодействия, критериев их типологизации, результатов исследований был разработан проект «Сетевое взаимодействие ЗабГУ», цель которого – развитие нового качества образовательной, научно-исследовательской и других видов деятельности университета, осуществляемых на основе сетевого взаимодействия (рис. 2).

Обеспечение качества образования является актуальным требованием, которое не может быть обеспечено только самим университетом. Необходим механизм сопряжения содержания и процесса реализации образовательных программ современным требованиям, что невозможно осуществить без взаимодействия с другими образовательными и научными организациями, промышленными партнёрами и представителями региона.

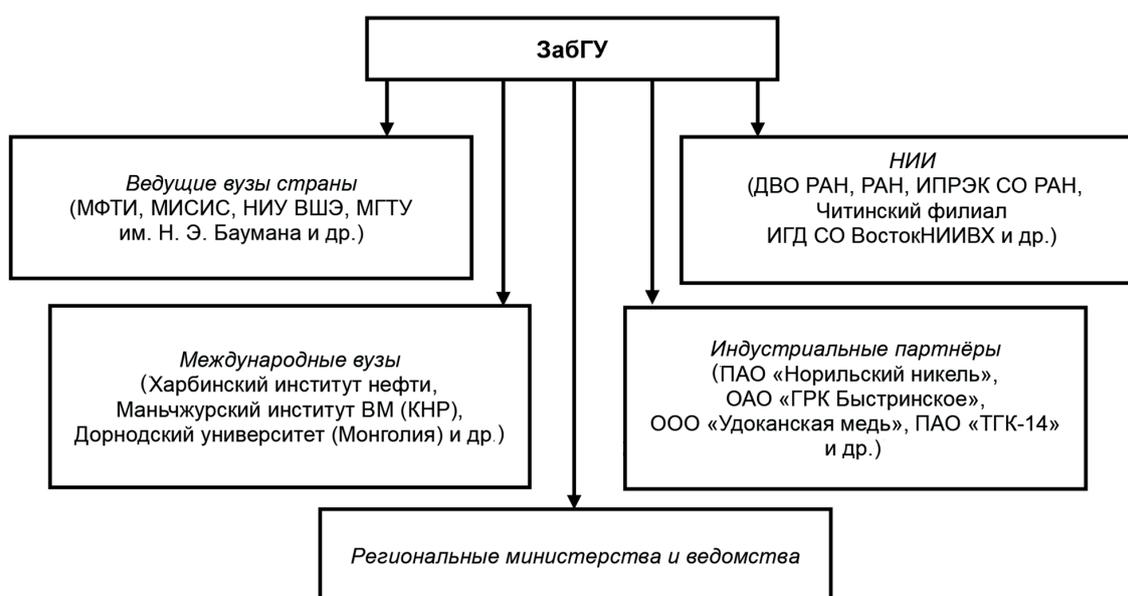


Рис. 1. Партнёрская сеть ЗабГУ

Fig. 1. Affiliate network of the Transbaikal State University

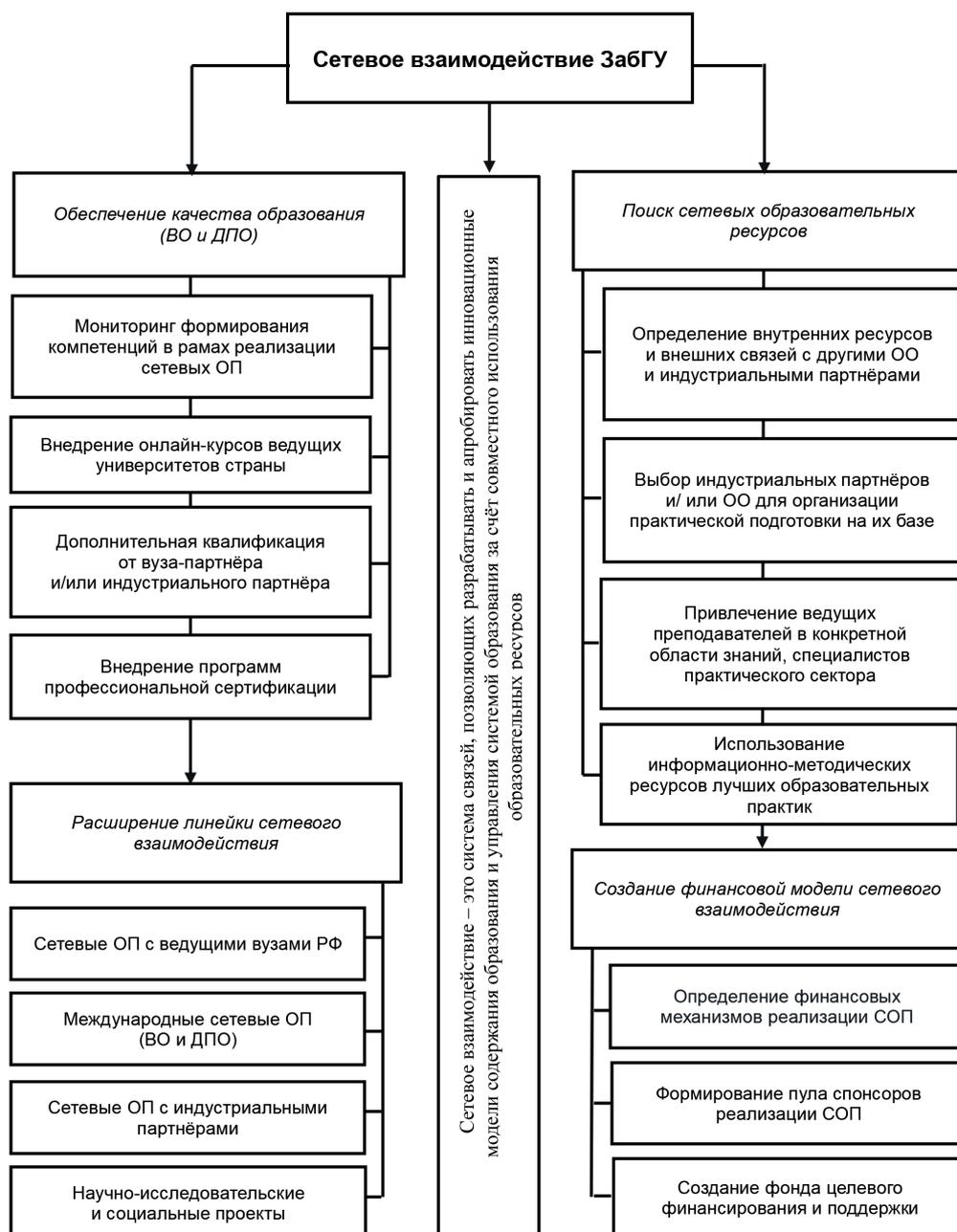


Рис. 2. Деятельность ЗабГУ по развитию сетевого взаимодействия
Fig. 2. Activities of the Transbaikal State University on the development of network interaction

Подход к решению проблемы обеспечения качества образования мы связываем в первую очередь с расширением спектра сетевых образовательных программ, актуализированных повесткой регионального развития, ориентированных на конкретные сегменты рынка труда, в которых имеется дефицит высококвалифицированных кадров. Для проектирования и реализации таких

образовательных программ нами были определены основные механизмы реализации сетевых образовательных программ. К таким механизмам мы отнесли:

– включение в образовательный процесс онлайн-курсов ведущих вузов страны и/или привлечение ведущих учёных данных университетов к реализации отдельных дисциплин (использование результатов интел-

лектуальной деятельности, кадровое донорство, получение сертификата об изучении модуля/дисциплины);

– встраивание в основную образовательную программу дополнительной квалификации от вуза-партнёра и/или промышленного партнёра (аутсорсинг части образовательной программы вузу-партнёру или промышленному партнёру, получение документа о ДПО);

– проектирование международных образовательных программ, реализуемых в сетевой форме (модель 2+2 или 1+3) со странами трансграничного региона (совместная образовательная программа, получение двух дипломов);

– включение в образовательные программы от промышленных партнёров элементов профессиональной сертификации для выпускников университета в рамках деятельности ФИП университета «Модель регионального методического центра Национальной системы квалификаций как фактор развития квалификаций в Забайкальском крае» (мониторинг формирования компетенций в рамках реализации сетевых образовательных программ, документ, подтверждающий сдачу квалификационного экзамена);

– проектирование и реализацию сетевых образовательных программ в коллаборации с ведущими предприятиями региона и университетами страны, включающих дополнительные модули или предполагающих усиление имеющихся модулей образовательной программы, например общепрофессиональные – формирующие ядро профессиональной подготовки; практико-ориентированные – способствующие усилению практико-ориентированной составляющей, профессиональные – позволяющие сформировать дополнительные компетенции, востребованные у конкретного работодателя (сетевая форма реализации программы с промышленным партнёром, использование площадки партнёра, получение сертификата об изучении модуля/дисциплины).

Так, например, с 2023 г. в ЗабГУ реализуется инновационная сетевая образовательная программа «ЗабГУ – МФТИ – Хайленд Голд» для высокомотивированных студентов инженерных направлений подготовки, которая предполагает усиленную общепрофессиональную подготовку по физике, математике, информатике. Заказчиком данной программы выступает ведущее

горное предприятие «Хайленд Голд», реализуется программа совместно с ведущим вузом страны – МФТИ. Участником данной программы может стать студент любого инженерного направления подготовки. На первых двух курсах студенты ЗабГУ изучают базовые для инженерных направлений подготовки дисциплины в вузе-партнёре, получая дополнительную стипендию от промышленного партнёра. На старших курсах ведущая роль перейдёт к промышленному партнёру. Специалисты предприятия будут выступать в качестве приглашённых спикеров, а также читать дисциплины, в рамках которых формируются компетенции, необходимые для работы на данном предприятии (например, «Бережливое производство», «Проектная деятельность в горной промышленности» и др.). Предусматривается, что на период прохождения практики студенты будут трудоустроены на данное предприятие, курсовые проекты, выпускные квалификационные работы будут выполняться по их заказу. Лучшие студенты данной программы получают право на первоочередное трудоустройство в данной компании.

Формируя систему сетевого взаимодействия, необходимо учитывать также определённые барьеры и риски, которые на практике могут стать существенными препятствиями при реализации конкретного сетевого проекта.

Главным риском, по нашему мнению, является человеческий фактор, который проявляется в нежелании отдельных преподавателей участвовать в реализации сетевых образовательных программ. Речь не о том, что представители академической среды не готовы к реализации сетевой формы, а о том, что в период снижения интереса к высшему образованию, падения контингента студентов остро встаёт проблема обеспечения учебной нагрузкой штатных преподавателей. Эта проблема связана со спецификой образовательной и научно-исследовательской деятельности университета, его внутренней культурой. Поэтому изменение внутренней культуры университета, генерация группы преподавателей, ориентированных на непосредственное участие в сетевых проектах, является наиболее сложной и важной задачей, стоящей перед университетом.

Не следует игнорировать и ресурсные барьеры, в первую очередь финансовые. Сегодня реализация сетевой образователь-

ной программы совместно с ведущими национальными университетами – достаточно затратный проект, и зачастую региональному вузу он не под силу. На уровне министерства до конца не проработаны финансовые механизмы реализации сетевых образовательных программ. Поиск таких механизмов – задача образовательной организации. В качестве основных финансовых механизмов реализации сетевых образовательных программ Забайкальский государственный университет определил для себя следующие направления деятельности: формирование пула спонсоров реализации сетевых образовательных программ, создание фонда целевого финансирования и поддержки таких программ.

Университеты, несмотря на достаточно большой управленческий опыт, всё же не в полной мере владеют системой управления сетевыми образовательными программами. Традиционная структура управления университетом не всегда позволяет целостно увидеть все особенности конкретного сетевого образовательного проекта и, как следствие, принять адекватное решение. Разнообразные аспекты деятельности руководителя сетевой образовательной программы (заключение договора о сетевой форме, проектирование сетевой программы в интересах заинтересованных сторон, подготовка пакета финансовых документов, мониторинговые процедуры реализации образовательных программ и др.) определяют барьеры, которые необходимо преодолеть руководителю образовательной программы, а также риски, которые необходимо учесть при разработке и реализации сетевой программы. Один он с этим не справится. Поэтому целесообразно, на наш взгляд, создать в образовательной организации

структурное подразделение (или добавить дополнительный функционал существующему структурному подразделению), которое будет отвечать за организационное сопровождение сетевых образовательных программ, выстраивание отношений с партнёрами, определение эффективных финансовых механизмов обеспечения реализации сетевых образовательных программ, соблюдение сроков выполнения сетевого проекта и обязательств, взятых на себя в рамках реализации сетевого проекта.

Заключение. Анализ текущей ситуации по реализации сетевого взаимодействия образовательными учреждениями показывает, что, с одной стороны, сетевое взаимодействие выступает инновационной технологией и от её развития зависит успешность образовательной организации, а с другой – показатель «количество реализуемых сетевых образовательных программ» является ключевым показателем деятельности вузов. Это определяет необходимость включения концепции сетевого взаимодействия в стратегию развития университета как одного из основных направлений, в котором будут определены формы сетевого взаимодействия с партнёрами; установлены приоритеты по уровням и типам сетевого взаимодействия, направлениям подготовки (областям знаний), видам деятельности и др.

Успешная реализация сетевой образовательной программы возможна при учёте всех рисков, угроз и барьеров, связанных с её реализацией. Их учёт при реализации конкретной сетевой образовательной программы или сетевого проекта является важной задачей, без решения которой невозможно успешное развитие сетевого взаимодействия.

Список литературы

1. Евдокимова В. Е., Устинова Н. Н. Принципы организации сетевого взаимодействия в сфере образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 122–123.
2. Симонова А. А., Дворникова М. Ю. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций. Текст: электронный // Педагогическое образование в России. 2018 № 5. С. 35–40. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9506/1/povr-2018-05-05.pdf> (дата обращения: 22.07.2024).
3. Адамский А. И. Модель сетевого взаимодействия. URL: <https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200200402> (дата обращения: 25.07.2024). Текст: электронный.
4. Швецов М. Ю., Дугаров А. Л. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2012. № 5. С. 33–38.
5. Серкова Г. Г. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений: современная инновационная технология развития учреждений профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2012. № 2. С. 62–66.

6. Краснова Г. А., Тесленко В. А. Анализ основных моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 4. С. 30–40. DOI: 10.15826/umpra.2017.04.047.
7. Сахарова В. И. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как ресурс развития системы профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 8. С. 38–40.
8. Дорожкин Е. М., Давыдова Н. Н. Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 11–16.
9. Макарова Т. В., Токарева П. В. Значение сетевых форм взаимодействия образовательных организаций в целях оптимизации процесса оказания качественных образовательных услуг. Текст: электронный // Вопросы современной науки и практики. 2020. № 1. С. 54–58. URL: [https://vestnik43.ru/assets/mgr/docs/%D0%92%D0%A1%D0%9D%D0%B8%D0%9F%202020/%D0%92%D0%A1%D0%9D%D0%B8%D0%9F%201\(2\)_2020/makarovatv-tokarevaprv.pdf](https://vestnik43.ru/assets/mgr/docs/%D0%92%D0%A1%D0%9D%D0%B8%D0%9F%202020/%D0%92%D0%A1%D0%9D%D0%B8%D0%9F%201(2)_2020/makarovatv-tokarevaprv.pdf) (дата обращения: 09.08.2024).
10. Вашукова И. С. Особенности сетевого взаимодействия в образовании // Цифровая трансформация в образовании. 2022. Т. 1, № 1. С. 141–152.
11. Слинкина И. Н., Устинова Н. Н. Дефиниция сетевого взаимодействия в сфере образования // Антология современного образования. 2021. № 1. С. 3–6.
12. Прокопцева В. Ф. Модели сетевого взаимодействия образовательных организаций // Методист. 2023. № 6. С. 11–16.
13. Ziyatdinova J. N., Kaybiyaynen D. A., Sukhristina A. S. Networking in Engineering Education: Case Study of Russia and Vietnam // Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015. Florence, 2015. P. 944–947.
14. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Сетевое взаимодействие вузов в системе высшего образования Уральского макрорегиона // Экономика региона. 2017. Т. 13, вып. 2. С. 446–456. DOI: 10.17059/2017-2-10.
15. Краснова Г. А., Тесленко В. А. Сетевое взаимодействие вузов в мире и России: создание и развитие стратегических партнерств. Текст: электронный // Государственная служба. 2017. Т. 19, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-vuzov-v-mire-i-rossii-sozдание-i-razvitiestrategicheskikh-partnerstv/viewer> (дата обращения: 25.07.2024).

Информация об авторе

Старостина Светлана Ефимовна, доктор педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет; 672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30; sestarost@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6622-5964>.

Для цитирования

Старостина С. Е. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: линии взаимодействия и ключевые риски // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 35–44. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44.

Статья поступила в редакцию 06.09.2024; одобрена после рецензирования 12.10.2024; принята к публикации 14.10.2024.

References

1. Evdokimova, V. E., Ustinova, N. N. Principles of organizing network interaction in the field of education. Problems of modern pedagogical education, no. 71-2, pp. 122–123, 2021. (In Rus.)
2. Simonova, A. A., Dvornikova, M. Yu. The concept of network interaction of educational organizations. Pedagogical education in Russia, no. 5, pp. 35–40, 2018. Web.22.07.2024. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9506/1/povr-2018-05-05.pdf>. (In Rus.)
3. Adamsky, A. I. Model of network interaction. Web.25.07.2024. <https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200200402>. (In Rus.)
4. Shvetsov, M. Yu., Dugarov, A. L. Network interaction of educational institutions of vocational education in the region. Scientific notes of the Transbaikal State University. Series: Pedagogy and Psychology, no. 5, pp. 33–38, 2012. (In Rus.)
5. Serkova, G. G. Network interaction of educational institutions: modern innovative technology for the development of vocational education institutions. Innovative development of vocational education, no. 2, pp. 62–66, 2012. (In Rus.)

6. Krasnova, G. A., Teslenko, V. A. Analysis of the main models of network interaction of educational organizations. University management: practice and analysis, no. 4, pp. 30–40, 2017. DOI: 10.15826/umpa.2017.04.047. (In Rus.)
7. Sakharova, V. I. Network interaction of educational institutions as a resource for the development of the professional education system. Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University, no. 8, pp. 38–40, 2012. (In Rus.)
8. Dorozhkin, E. M., Davydova, N. N. Development of educational institutions in the course of network interaction. Higher education in Russia, no. 11, pp. 11–16, 2013. (In Rus.)
9. Makarova, T. V., Tokareva, P. V. The importance of network forms of interaction between educational organizations in order to optimize the process of providing high-quality educational services. VyatGU, 2020. Web. 09.08.2024. <https://vestnik43.ru/assets/mgr/docs/%/> (In Rus.)
10. Vashukova, I. S. Features of network interaction in education. Digital transformation in education, no. 1, pp. 141–152. 2022. (In Rus.)
11. Slinkina, I. N., Ustinova, N. N. Definition of network interaction in the field of education. Anthology of modern education, no. 1, pp. 3–6, 2021. (In Rus.)
12. Prokoptseva, V. F. Models of network interaction of educational organizations. Methodist, no. 6, pp. 11–16, 2023. (In Rus.)
13. Ziyatdinova, J. N., Kaybiyaynen, D. A., Sukhrstina, A. S. Networking in Engineering Education: Case Study of Russia and Vietnam. Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015. Florence, 2015: 944–947. (In Eng.)
14. Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A. Network interaction of universities in the higher education system of the Ural macroregion. Economy of the region. 2017: 446–456. DOI: 10.17059/2017-2-10. (In Rus.)
15. Krasnova, G. A., Teslenko, V. A. Network interaction of universities in the world and in Russia: creation and development of strategic partnerships. Public service, no. 4, 2017. Web. 25.07.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-vuzov-v-mire-i-rossii-sozdanie-i-razvitie-strategicheskikh-partnerstv/viewer>. (In Rus.)

Information about author

Starostina Svetlana E., Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Transbaikal State University; 30 Alexandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039; sestarost@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6622-5964>.

For citation

Starostina S. E. Network Interaction of Educational Organizations: Lines of Interaction and Key Risks // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 35–44. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44.

Received: September 6 2024; approved after reviewing October 12 2024; accepted for publication October 14 2024.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF LITERARY EDUCATION

Научная статья

УДК 372.882

DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-45-52

Развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в пятых-шестых классах

Мария Эдуардовна Ибрагимова

Институт развития образования, г. Ижевск, Россия
lbragimova.me@iro18.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0773-1618>

Вопросы эмоционального восприятия вызвали интерес у исследователей методики преподавания литературы на протяжении всего развития науки. Однако современные тенденции в области образования сместили фокус внимания с данной темы, нацеливая педагогов на реализацию прагматического подхода в обучении, в том числе по предметам эстетического цикла. Недавнее включение в федеральный государственный образовательный стандарт нового термина «эмоциональный интеллект» позволило актуализировать тему развития эмоциональной сферы школьников. Изучение имеющихся трудов продемонстрировало поверхностное методическое осмысление этого вопроса – на уровне описания отдельных приёмов развития эмоционального интеллекта. Целью данной статьи является создание системы развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в 5–6-х классах. Для достижения поставленной цели использованы теоретические методы исследования: диалектический метод (анализ, сравнение, систематизация и синтез); методы обучения литературе: проблемный метод (В. Г. Маранцман), исследовательский метод (М. Г. Качурин); методы познавательной активизации художественной рецепции. Эмпирические методы: проектирование на уроках литературы, введение разнообразных методических форм деятельности учителя и учащихся. Результаты проведённого анализа позволяют автору сделать следующие выводы: обозначить методические основания для работы над эмоциональным интеллектом подростков в литературном образовании, определить структуру эмоционального интеллекта в соответствии с федеральным стандартом, а также представить систему его развития на уроках литературы в 5–6-х классах, построенную с учётом психологических исследований и нормативных требований к организации педагогической деятельности. Последовательное обучение осмыслению собственного эмоционально-эстетического восприятия и «чувственной» составляющей облика автора и героев литературного произведения позволит учителю не только повысить уровень эмоционального интеллекта школьников, но и углубить понимание идейно-смысловой составляющей художественного текста.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, система развития эмоционального интеллекта, литература, литературное образование, федеральный государственный образовательный стандарт

Original article

Development of Emotional Intelligence of Schoolchildren
in Literature Lessons in Grades 5–6

Maria E. Ibragimova

Institute for Educational Development, Izhevsk, Russia

lbragimova.me@iro18.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0773-1618>

The issues of emotional perception have been of interest to researchers of literature teaching methods throughout the development of science. However, modern trends in education have shifted the focus of attention from this topic, directing teachers to implement a pragmatic approach to teaching, including subjects of the aesthetic cycle. The recent inclusion of the new term “emotional intelligence” in the federal state educational standard has made it possible to actualize the topic of developing the emotional sphere of schoolchildren. The study of existing works showed a superficial methodological understanding of the issue – at the level of describing individual methods of developing emotional intelligence. The purpose of this article is to create a system for developing schoolchildren’s emotional intelligence while literature lessons in 5–6th grades. To achieve the proposed goal, the author uses the following theoretical research methods: dialectical method (analysis, comparison, systematization and generalization); methods of teaching literature: problem-based method (V. G. Marantsman), research method (M. G. Kachurin); methods of cognitive activation of artistic reception. Empirical methods: designing in literature lessons; introduction of various methodological forms of teacher and students working together. The results of the analysis allow the author to make the following conclusions: to outline the methodological basis for working on the emotional intelligence of adolescents in literary education, as well as to present a system for its development in literature lessons for 5–6 grades, which is built according to the psychological research and regulatory requirements for the organization of teaching at school. Consistent teaching of understanding one’s own emotional and aesthetic perception and the “sensory” component of the author’s and characters’ appearance will allow the teacher not only to raise the level of emotional intelligence of schoolchildren, but also to deepen their understanding of the ideological and semantic component of the literary text.

Keywords: emotional intelligence, system of emotional intelligence development, literature, literary education, federal state educational standard

Введение. Современные педагогические тенденции негативно отражаются на школьном литературном образовании и осложняют возможности создания ситуаций «сопричастности» обучающегося к миру художественного произведения.

Одним из таких факторов является закрепление на первом месте в Федеральной рабочей программе (далее – ФРП) по литературе на уровне основного общего образования (далее – ОО) среди познавательных универсальных учебных действий – логических, что противоречит эстетической природе литературы. Введение в нормативную образовательную базу понятия «функциональная грамотность» (в частности, читательская) и многолетняя установка на повышение её уровня у школьников также зачастую направляет процесс литературного изучения текста художественного произведения на его логическое осмысление.

Способствует воспитанию прагматизма и негативно влияет на эмоциональное восприятие официально зафиксированная в последних нормативно-правовых документах необходимость использования цифровых тех-

нологий в обучении. При неразумном использовании они отдаляют современных школьников – «детей цифры» от текстов художественных произведений [1, с. 287; 2, с. 95].

Педагогическое сообщество в угоду нормативным требованиям или современным веяниям цифровизации принимает и применяет инновационные подходы к обучению (технология развития критического мышления, эвристическое обучение, метод проектов, ИКТ и т. д.), которые зачастую противоречат сущности литературного образования своей установкой на практицизм и автоматизацию процесса [3].

Помимо проблем методического характера, актуальными становятся вопросы, касающиеся изменений в мышлении современного школьника. Они влекут за собой преобразование процессов читательской деятельности и смысловой обработки информации. Это свидетельствует о том, что «современный школьник существенно отличается от “доцифрового” <...> Он, как правило, поверхностен и, следовательно, рассеян, плохо ориентирован на медленное прочтение и обдумывание литературного произве-

дения» [4, с. 18]. Описанные обстоятельства не поддерживают развитие психологически обусловленных возрастных особенностей восприятия школьника-подростка (эмоциональность, яркость воображения), а в рамках предметной области «Литература» «изучаемое произведение воспринимается учащимися лишь на событийном уровне. Не овладев в средней школе умением опираться в процессе чтения на субъективные образы воображения, учащиеся и в старшем возрасте воспринимают художественные произведения как схему» [5, с. 40].

Кризис читательской культуры, изменение в функционировании когнитивной сферы обучающихся [6, с. 96], отсутствие в педагогическом сообществе установки на формирование эмоциональной сферы ученика рождают потребность переосмысления подходов к эмоциональному развитию школьника как основному этапу восприятия художественного произведения на уроке литературы.

Необходимость работы над эмоциональной сферой учеников на уровне ОО зафиксирована и в актуальной нормативной образовательной базе – Приказах № 287 «Об утверждении федерального государственного стандарта основного общего образования» (п. 43.3)¹ и № 171 «О внесении в некоторые приказы Министерства просвещения РФ, касающиеся ФГОП НОО, ООО, СОО» от 19 марта 2024 г.² (п. 20.8.2, п. 20.8.3.6) – через термин «эмоциональный интеллект» (далее – ЭИ) и составляющие его структуру компоненты: например, умения различать, называть собственные эмоции и эмоции других и управлять ими, выявлять и анализировать причины эмоций и т. д.

Актуальность работы с данным понятием обусловлена ещё и тем, что ЭИ относится исследователями к одной из составляющих

«мягких навыков» (*soft skills*) и компетенций XXI в. [7, с. 30–32; 8, с. 136; 9, с. 109], развитие которых необходимо в условиях стремительно меняющихся требований, предъявляемых к личностному развитию человека.

В данной статье мы, обратившись к введённому в терминологический аппарат педагогики понятию «эмоциональный интеллект» (далее – ЭИ), предлагаем создать *систему* его развития на уроках литературы, что является целью настоящей работы.

К задачам исследования относятся теоретический обзор по теме исследования, определение психолого-педагогических оснований для построения системы развития ЭИ, а также её создание.

Методология и методы исследования. В качестве методологической основы исследования выступил системно-деятельностный подход как концептуальное ядро современной системы образования согласно положениям нормативной документации. В условиях его реализации круг формируемых у обучающихся умений не должен ограничиваться предметными, а включать и метапредметные и личностные умения.

В рамках методики преподавания литературы мы опираемся на герменевтический подход, в логике которого посредством интерпретационной деятельности школьник постигает ценностные смыслы художественного текста.

Основными теоретическими методами явились следующие: диалектический (анализ, сравнение, систематизация и синтез); методы обучения литературе: проблемный (В. Г. Маранцман), исследовательский (М. Г. Качурин); методы познавательной активизации художественной рецепции.

Эмпирические методы: проектирование на уроках литературы, введение разнообразных методических форм деятельности учителя и учащихся.

В статье проанализированы взгляды исследователей на процесс эмоционального восприятия. На основе объединения и систематизации психолого-педагогических и нормативных данных создана структура ЭИ в соответствии с ФГОС ООО. Обобщение полученной информации позволило создать систему развития ЭИ на уроках литературы в 5–6-х классах.

Обзор литературы. Исследование проблемы эмоционального восприятия является одной из актуальных в трудах учёных-мето-

¹ Об утверждении федерального государственного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ: [от 31 мая 2021 г. № 287]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96-287-%D0%BE%D1%82-31.05.2021-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9E%D0%9E%D0%9E.pdf (дата обращения: 13.05.2024). – Текст: электронный.

² О внесении в некоторые приказы Министерства просвещения РФ, касающиеся ФГОП НОО, ООО, СОО: Приказ Министерства просвещения РФ: [от 19 марта 2024 г. № 171]. – URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/04/prikaz-ministerstva-prosvesheniya-grossii.pdf> (дата обращения: 13.08.2024). – Текст: электронный.

дистов и психологов уже не одно столетие. Ещё в XVIII в. русский просветитель Н. И. Новиков в работе «О воспитании и наставлении детей» обращал внимание на нравственное воспитание, «имеющее предметом *образование сердца*» [10, с. 424]. В основе такого «чувственного» воспитания лежит организация условий эстетического переживания учеником эмоций: «Упражняйте детей ваших или воспитанников в употреблении чувств. Впечатления, делаемые в нас внешними вещами посредством наших чувств, суть якобы материалы, которые дух наш обрабатывает и на которых основываются, наконец, все познания и науки человеческие» [Там же, с. 459].

На протяжении исторического развития методики преподавания литературы как науки вопросам эмоционально-художественного восприятия были посвящены труды таких методистов, как З. Я. Рез [11], Р. Ф. Брандесов [12], В. Г. Маранцман [13] и др.

Одним из наиболее ярких представителей концепции эмоционально-эстетического развития школьников в методике преподавания литературы был Р. Ф. Брандесов. В работе «Организация художественного восприятия и урок литературы» он писал: «Воспитание человека невозможно вне воспитания сферы чувств, вне формирования способности сочувствия, эмоционального отклика на чувства других» [12, с. 7]. Им выдвинуты идеи создания «эмоциональной партитуры» урока, той структуры – последовательности «шагов», которая позволила бы достичь максимальный «резонанс чувств» в душах школьников и явилась фактором их развития.

Особое место эмоциональному развитию школьников посредством литературы в своих трудах отводила З. Я. Рез, подчёркивая важность эмоционального воспитания школьников именно подросткового возраста: «Школьник этого [подросткового] возраста, сталкиваясь с непониманием, несправедливостью или кажущейся враждебностью окружающих, нередко замыкается в себе, озлобляется, становится грубым или вызывающим. Смягчающая, облагораживающая сила поэзии может явиться в подобных случаях помощником в борьбе за “выпрямление” человека» [11, с. 5].

И сегодня ведущие исследователи методики преподавания литературы подчёркивают важность вопросов восприятия и анализа художественного произведения в школе как

одного из ведущих направлений [14, с. 105], организации данного процесса при осмысленном чтении [15; 5, с. 44], в процессе аналитической деятельности, обязательной составляющей которой является эмоциональное переживание: «...без эмоциональной реакции на текст не может быть анализа, а эмоции искусства – суть “умные эмоции”. Именно эмоции прокладывают дорогу анализу, преобразаясь потом в со-бытие читателя событиям текста, сопричастность ему» [3, с. 77].

Потребность изменения прагматических установок в образовании, интерес к теме эмоционального восприятия, актуализация данного вопроса в нормативной базе вызывает необходимость детального рассмотрения процесса развития ЭИ в современных исследованиях методики преподавания литературы.

Введение в понятийный аппарат методической науки психологического термина «ЭИ» явилось стимулом к его осмыслению. После появления данного понятия в нормативных документах вопросам развития ЭИ средствами литературного образования был посвящён ряд работ [16; 17]. Однако имеющиеся труды в большинстве представляют собой описание неупорядоченного набора приёмов, воздействующих на эмоциональную сферу школьников.

Результаты исследования и их обсуждение. Теоретические исследования ЭИ в области зарубежной и отечественной психологии [18–20], в частности, исследования российского психолога Д. В. Люсина, и документальные пояснения в нормативной образовательной базе (ФГОС ООО) позволили выделить подвиды ЭИ, а в каждом из них – определить структуру. В зависимости от направленности на собственные или чужие эмоции ЭИ включает следующие подвиды:

1) внутриличностный ЭИ, в состав которого входят умения, обращённые к самому себе;

2) межличностный ЭИ, включающий умения, обращённые на другого человека (табл. 1).

В разработанной нами таблице «Структура ЭИ в соответствии с ФГОС ООО», созданной на основе «Априорной структуры ЭИ» Д. В. Люсина [21, с. 266], обозначенные структурные компоненты-умения являются универсальными для всех предметных областей (обозначения компонентов заим-

Таблица 1

Структура ЭИ в соответствии с ФГОС ООО

Компоненты-умения	Подвиды ЭИ	
	внутриличностный	межличностный
Понимание эмоций	Различать собственные эмоции, называть их	Различать эмоции других, называть их
	Выявлять и анализировать причины возникновения своих эмоций	Выявлять и анализировать причины возникновения эмоций других людей Ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого
Управление эмоциями	Управлять собственными эмоциями	Управлять эмоциями других

ствованы из целевого раздела ФГОС ООО, п. 43.3), но в рамках отдельной школьной дисциплины формулировки компонентов могут меняться, оставляя неизменным содержание умения (например, универсальное умение «различать эмоции других, называть их» соотносимо с умением «осознавать эмоциональное состояние других людей, опираясь на примеры из литературных произведений», заявленным в личностных результатах в ФРП по литературе).

На основании представленной структуры ЭИ, созданной в соответствии с ФГОС ООО, мы разработали систему развития ЭИ на уроках литературы в 5–6-х классах в эпоху наивного реализма (В. Г. Маранцман). Именно на втором этапе литературного образования, когда школьник вступает в подростковый возраст, организация данной деятельности будет наиболее эффективна в силу психологических особенностей данной возрастной группы. Этот период характеризуется не только эмоциональной активностью и силой переживания, но и изменением вербальных возможностей школьника-подростка, связанных с формированием формально-логического мышления и становлением рефлексивных навыков.

Система формирования ЭИ на уроках литературы подразумевает последовательное «движение» от внутриличностного ЭИ к межличностному подвиду посредством применения репродуктивно-творческих и продуктивно-творческих методов организации эмоционально-образной деятельности. Обозначенная очерёдность закономерна: имея опыт использования умений, входящих в состав ЭИ, по отношению к себе, школьник сможет применять его относительно эмоциональных состояний других.

Работа над внутриличностным подвигом ЭИ направлена на умение различать и называть возникшие при восприятии текстов

художественных произведений собственные эстетические эмоции, а также понимать причины их возникновения. Актуализация данных процессов происходит посредством активизации читательского воображения с последующим осмыслением и пониманием возникших эмоциональных образов и переживаний: «Сопереживая, мы обогащаемся опытом жизни в искусстве, приобретаем и пополняем свой жизненный опыт через искусство» [22, с. 58]. Актуальными в работе над внутриличностным ЭИ становятся такие приёмы, как «ассоциирование», «метафоризация», «творческая догадка», «эмоциональное озарение», «интуиция», «созерцание», «творческие аналогии» и т. д.

Развитие межличностного ЭИ направлено на различение и понимание чувств автора и литературных героев, на умение встать на место других, понять причины возникновения у них эмоциональных состояний: «Искусство будит в нас чувства, мысли, воображение, посредством которых мы общаемся с автором произведения, с его героями» [Там же, с. 57]. Возможными приёмами могут стать «клоуз-тест», «кардиограмма чувств», «карта эмпатии», «эмоциональная импровизация» и т. д. Важную роль играет в процессе межличностного взаимодействия творческая деятельность, которая определяет возможность выражения собственного эмоционального состояния и управления им, а также способ общения с окружающим миром.

Предложенный порядок работы над структурными и видовыми компонентами ЭИ представляет систему развития эмоционального интеллекта на уроках литературы в 5–6-х классах, которая опирается на психологические и методические подходы к развитию эмоциональной сферы школьников на уроках литературы, объединяет фундаментальные исторические основы и актуальные запросы современности.

Система развития эмоционального интеллекта на уроках литературы

Подвид ЭИ	Методы	Приёмы
Внутриличностный эмоциональный интеллект	<i>Репродуктивно-творческий</i> Умение различать (т. е. понимать, идентифицировать) и называть собственные эстетические эмоции; понимание причин возникновения собственных эстетических эмоций. ЭМОЦИИ => ВООБРАЖЕНИЕ => ЭМОЦИИ	– «ассоциирование»; – «метафоризация»; – «творческая догадка»; – «эмоциональное озарение»; – «интуиция»; – «созерцание»; – «творческие аналогии» и др. (Л. И. Коновалова)
Межличностный эмоциональный интеллект	<i>Продуктивно-творческий</i> Выявление читательского восприятия, умение различать (т. е. понимать, идентифицировать) и называть эмоции автора и литературного героя; понимание причин возникновения эмоций автора и литературного героя, умение встать на место другого (ФГОС); выражение эмоций через творческую деятельность	– «клоуз-тест» (Н. В. Максимова); – «кардиограмма чувств»; – «карта эмпатии»; – «эмоциональная импровизация» и др.

Заключение. Таким образом, анализ исследований, посвящённых эмоциональному восприятию школьников, продемонстрировал интерес учёных к данной проблеме. В условиях прагматизации образования введение в терминосистему педагогики понятия «ЭИ» актуально и обосновано, так как позволяет не только рассмотреть содержание, но и с опорой на психолого-педагогическое знание определить последовательность эмоционального развития.

Данный алгоритм работы обусловлен наличием в структуре ЭИ подвидов, внутриличностного и межличностного, которые

обеспечивают реализацию двусторонней деятельности – развития умений, включённых в состав ЭИ, в отношении себя и другого.

Система, направленная на развитие ЭИ в литературном образовании школьников, является способом проникновения в собственные и чужие эмоциональные переживания, что необходимо для приобретения опыта сопереживания и «чувственной» интерпретации поступков литературных героев, которые позволяют достичь понимания школьником замысла художественного произведения.

Список литературы

1. Лопатина Н. В. Актуальные вопросы научного изучения и социокультурного проектирования чтения в условиях цифровых трансформаций // Берковские чтения – 2021. Книжная культура в контексте международных контактов: материалы VI Междунар. науч. конф. М., 2021. С. 285–290.
2. Романичева Е. С., Пранцова Г. В. Современные читательские практики: обзор основных исследований как попытка классификации // Литература в школе. 2022. № 1. С. 92–104. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-1-92-104.
3. Целикова Е. И., Ядровская Е. Р. Вопросы методики преподавания литературы и новая актуальность // Мир русского слова. 2021. № 4. С. 73–81. DOI: 10.24412/1811-1629-2021-4-73-81.
4. Маранцман Е. К. Проблемы современной методики обучения литературе сквозь призму идей В. Г. Маранцмана // Magister. 2022. № 3. С. 17–22.
5. Коновалова Л. И., Букреева С. В. Взаимосвязанное изучение русской и зарубежной литературы в старшей школе (9–11 классы). СПб.: ЛОИРО, 2017. 380 с.
6. Дербенцева Л. В., Кочеткова Е. В., Кузнецова Н. П., Малышев В. Б., Маранцман Е. К., Некрасова Т. Ю., Савинова Л. Ю., Седова С. А., Тихонова С. В. Векторы современного гуманитарного образования: монография / под ред. Е. К. Маранцман. СПб.: Изд-во «ВВМ», 2022. 191 с.
7. Локтаева Н. Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. С. 28–35.
8. Мишатина Н. Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики: монография. СПб.: Книжный дом, 2022. 304 с.
9. Петренко В. Н. Развитие «мягких навыков» на уроке литературы как необходимое условие его эффективности // Литература в школе. 2023. № 6. С. 106–115. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-6-106-115.

10. Новиков Н. И. О воспитании и наставлении детей // Избранные произведения / И. Н. Новиков. М.; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1951. С. 418–507.
11. Рез З. Я. Изучение лирических произведений в школе (IV–VII классы). Л.: Просвещение, 1968. 174 с.
12. Брандесов Р. Ф. Избранные труды. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманист.-пед. ун-та, 2017. 271 с.
13. Маранцман В. Г. Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу. М.: Просвещение, 1986. 124 с.
14. Чертов В. Ф., Антипова А. М. Литературное образование и методика обучения литературе в XXI веке: классика и современность // Литература в школе. 2022. № 5. С. 101–112. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-5-101-112.
15. Терентьева Н. П. Научно-методические открытия Р. Ф. Брандесова в контексте современности // Филологический класс. 2018. № 1. С. 84–88. DOI: 10.26710/fk18-01-13.
16. Наконечная Н. А., Демиденко Т. Г. Развитие эмоционального интеллекта при изучении поэтического творчества на уроках литературы // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 7. С. 108–114.
17. Литературная педагогика: технологии и формы развития эмоционального интеллекта обучающихся: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2023. 243 с.
18. Goleman D. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1995. 275 p.
19. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence: Theory, findings, and Implications // Psychological Inquiry. 2004. No. 3. P. 197–215.
20. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29–36.
21. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. С. 264–278.
22. Коновалова Л. И. Технология актуализации читательского воображения на уроках литературы в школе // Нижегородское образование. 2014. № 2. С. 54–58.

Информация об авторе

Ибрагимова Мария Эдуардовна, старший преподаватель, Институт развития образования; 426009, Россия, г. Ижевск, ул. Ухтомского, 25; ibragimova.me@iro18.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0773-1618>.

Для цитирования

Ибрагимова М. Э. Развитие эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в пяти-шестых классах // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 45–52. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-45-52.

Статья поступила в редакцию 06.09.2024; одобрена после рецензирования 12.10.2024; принята к публикации 14.10.2024.

References

1. Lopatina, N. V. Topical issues of scientific study and socio-cultural design of reading in the context of digital transformation. Berkovskie chteniya – 2021. Book culture in the context of international contacts: proceedings of the 6th International Scientific Conference. M., 2021: 285–290. (In Rus.)
2. Romanicheva, E. S., Prantsova, G. V. Modern reading practices: overview of the main studies as an attempt at classification. Literature at school, no. 1, pp. 92–104, 2022. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-1-92-104. (In Rus.)
3. Tselikova, E. I., Yadrovskaya, E. R. Questions of methods of teaching literature and new relevance. World of the Russian Word, no. 4, pp. 73–81, 2021. DOI: 10.24412/1811-1629-2021-4-73-81. (In Rus.)
4. Marantsman, E. K. Problems of modern methods of teaching literature through the prism of V. G. Marantsman's ideas. Magister, no. 3, pp. 17–20, 2022. (In Rus.)
5. Konovalova, L. I., Bukreeva, S. V. Interconnected study of Russian and foreign literature in high school (grades 9–11). SPb: LOIRO, 2017. (In Rus.)
6. Derbenceva, L. V., Kochetkova, E. V., Kuznetsova, N. P., Malyshev, V. B., Marancman, E. K., Nekrasova, T. Yu., Savinova, L. Yu., Sedova, S. A., Tihonova, S. V. Vectors of modern humanities education: monograph. SPb: VVM, 2022. (In Rus.)
7. Loktaeva, N. N. "Soft skills" as an educational category: essence and content. Innovative projects and programs in education, no. 4, pp. 28–35, 2019. (In Rus.)

8. Mishatina, N. L. Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropological practices. SPb: ООО "Knizhny`j dom", 2022. (In Rus.)
9. Petrenko, V. N. Development of soft skills in a literature lesson as a necessary condition for its effectiveness. *Literature at School*, no. 6, pp. 106–115, 2023. DOI: 10.31862/0130-3414-2023-6-106-115. (In Rus.)
10. Novikov, N. I. About the education and instruction of children. M.; L: Gos. izd-vo xudozh. lit., 1951. (In Rus.)
11. Rez, Z. Ya. Studying lyrical works at school (grades IV–VII). L: Prosveshhenie, 1968. (In Rus.)
12. Brandesov, R. F. Selected works. Chelyabinsk: South Ural State Humanities Pedagogical University, 2017. (In Rus.)
13. Marantsman, V. G. The reader's work: from perception of a literary work to analysis. M: Prosveshhenie, 1968. (In Rus.)
14. Chertov, V. F., Antipova, A. M. Literary education and methods of teaching literature in the XXIst century: Classicism and modernity. *Literature at school*, no. 5, pp. 101–112, 2022. DOI: 10.31862/0130-3414-2022-5-101-112. (In Rus.)
15. Terentieva, N. P. Methodological legacy of R. F. Brandesov in the context of modernity. *Philological Class*, no. 1, pp. 84–88, 2018. DOI: 10.26710/fk18-01-13. (In Rus.)
16. Nakonechnaya, N. A., Demidenko, T. G. The development of emotional intelligence in the study of poetry in literature classes. *Education management review*, no. 7, pp. 108–114, 2022. (In Rus.)
17. *Literary pedagogy: technologies and forms of development of emotional intelligence of students: proceedings of the 4th International Scientific Conference*. Kazan: Kazan. un-ty, 2023. (In Rus.)
18. Goleman, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995. (In Eng.)
19. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, no. 3, pp. 197–215, 2004. (In Eng.)
20. Lyusin, D. V. Modern ideas about emotional intelligence. *Social intelligence: theory, measurement, research*. M: Institute of Psychology of the RAS, 2004: 29–36. (In Rus.)
21. Lyusin, D. V. Emln emotional intelligence questionnaire: New psychometric data. *Social and emotional intelligence: from processes to measurements*. M: Institute of Psychology of the RAS, 2009: 264–279. (In Rus.)
22. Konovalova, L. I. Technology of updating the reader's imagination in literature lessons at school. *Nizhny Novgorod education*, no. 2, pp. 54–58, 2014. (In Rus.)

Information about the author

Ibragimova Maria E., Senior Lecturer, Institute for Educational Development; 25 Uhtomskogo st., Izhevsk, Russia, 426009; Ibragimova.me@iro18.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0773-1618>.

For citation

Ibragimova M. E. Development of Emotional Intelligence of Schoolchildren in Literature Lessons in Grades 5–6 // *Scholarly Notes of the Transbaikalian State University*. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 45–52. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-45-52.

**Received: September 6 2024; approved after reviewing October 12 2024;
accepted for publication October 14 2024.**

Научная статья**УДК 372.882****DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-53-63****Технология подкастинга на уроках литературы: образовательный и методический потенциал****Елизавета Алихановна Измайлова***Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербурга, Россия*elizavetaizmajlova@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0701-6120>

Медиа технологии становятся неотъемлемой частью современного образовательного процесса, предлагая новые подходы к обучению и взаимодействию между учащимися и педагогами. Подкастинг как один из актуальных форматов медиа технологий представляет собой ценное дополнение к традиционным методам обучения. В последние годы подкасты становятся всё более популярным форматом контента, способным эффективно интегрироваться в учебный процесс. Цель исследования – изучение предпочтений учителей-словесников и учащихся в отношении подкастинга, а также оценке эффективности использования подкастов на уроках литературы для повышения уровня вовлечённости студентов в образовательный процесс. В соответствии с этим использовались следующие методы исследования: системный анализ научно-методических источников и российского интернет-сегмента подкастов; анализ методических исследований и практического опыта обучения литературе; констатирующий эксперимент; анализ собственного опыта работы в школе; наблюдение за деятельностью учащихся, анализ результатов их деятельности, диагностические срезы. В ходе проведённого эмпирического исследования, посвящённого использованию медиа технологий в образовательном процессе, было выявлено, что учителя-словесники демонстрируют склонность к интеграции разнообразных медиаресурсов, включая подкасты. Однако наблюдается дефицит методических разработок по использованию подкастинга на уроках литературы в образовательной практике, в частности, касающихся механизмов и стратегий его применения. В ходе второго этапа исследования, проведённого среди школьников, выявлен круг тем, наиболее интересных для подростков в формате подкастов. Кроме того, были определены как преимущества, так и недостатки этого вида контента. В статье автор описывает примеры применения подкастинга в школьном литературном обучении, а также технологические аспекты, связанные с созданием и распространением подкастов. В статье продемонстрирован методический потенциал использования подкастов на примере интеграции этого инструмента в урок литературы, посвящённый изучению пьесы А. П. Чехова «Вишнёвый сад» на начальном этапе (установки на восприятие текста). Автор статьи также определяет перспективные направления для дальнейшего исследования данной темы.

Ключевые слова: медиа технологии, подкаст, литература, урок, стратегии, методика

Original article**Podcasting Technology in Literature Lessons: Educational and Methodological Potential****Elizaveta A. Izmaylova***Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia
elizavetaizmajlova@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0701-6120>*

Media technologies are becoming an integral part of the modern educational process, offering new approaches to learning and interaction between students and teachers. Podcasting, as one of the most relevant media technology formats, is a valuable addition to traditional teaching methods. In recent years, podcasts have become an increasingly popular content format that can be effectively integrated into the learning process. The purpose of the study is to study the preferences of verbal teachers and students in relation to podcasting, as well as to evaluate the effectiveness of using podcasts in literature lessons to increase the level of student involvement in the educational process. In accordance with this, the following research methods are used: a systematic analysis of scientific and methodological sources and the Russian Internet segment of podcasts; an analysis of methodological research and practical experience in teaching literature; an ascertaining experiment; an analysis of one's own work experience at school; monitoring the activities of students, analyzing the results of their activities, diagnostic sections. In the course of an empirical study on the use of

media technologies in the educational process, it is revealed that verbal teachers demonstrate a tendency to integrate a variety of media resources, including podcasts. Currently, there is a shortage of methodological developments on the use of podcasting in literature lessons in educational practice, in particular, concerning the mechanisms and strategies of its application. During the second stage of the study conducted among schoolchildren, a range of topics most interesting for teenagers in the podcast format is identified. In addition, both advantages and disadvantages of this type of content have been identified. In the article, the author describes examples of the use of podcasting in school literary education, as well as technological aspects related to the creation and distribution of podcasts. The article demonstrates the methodological potential of using podcasts by the example of integrating this tool into a literature lesson dedicated to the study of A. P. Chekhov's play "The Cherry Orchard" at the initial stage (settings for the perception of the text). The author of the article also identifies promising areas for further research on this topic.

Keywords: media technologies, podcast, literature, lesson, strategies, methodology

Введение. В современном образовательном процессе важное место занимает внедрение инновационных технологий, способствующих повышению качества и эффективности обучения. Одним из таких инструментов являются подкасты, предоставляющие возможность сочетания традиционных методов обучения с современными формами взаимодействия, что актуально в условиях цифровизации образования. Исследование интеграции подкастов в уроки литературы в школе не только обогащает педагогические практики, но и отвечает требованиям времени, позволяя вовлечь учеников в процесс обучения через различные медиаплатформы. **Цель исследования** – выявить отношение учителей-словесников и учеников к подкастингу, а также оценить его эффективность как инструмента повышения уровня вовлечённости учащихся в учебный процесс по изучению литературы. Соответственно определены следующие **задачи** исследования:

1) выявление приоритетов учителей словесности в отношении использования медиатехнологий и предпочтений учащихся при выборе подкастов для прослушивания;

2) определение стратегий, методов и приёмов работы с подкастами на уроках литературы;

3) разработка методических рекомендаций по интеграции подкастов в учебные занятия по литературе (на основе конкретных произведений школьной программы, с учётом её содержания).

Практическая значимость исследования заключается в том, что методика работы с подкастами на уроках литературы представляется перспективным направлением для широкого внедрения в образовательный процесс, а также для дальнейшего исследования эффективности разнообразных форм подачи информации в контексте преподавания других школьных предметов.

Обзор литературы. В современном образовательном процессе важное место занимает внедрение инновационных медиатехнологий, способствующих повышению качества и эффективности обучения. Медиатехнологии представляют собой совокупность методов и средств, которые используют различные формы медиа для передачи знания, информации и вовлечения обучающихся в образовательный процесс [1; 2]. К ним относятся мультимедийные презентации, вебинары и онлайн-курсы, видеоуроки и образовательные фильмы, образовательные платформы (Google Classroom, Moodle и др.), социальные сети и блоги как средства обмена информацией и общения, подкасты, буктрейлеры, инфографика, интеллект-карты и др.

Проблеме исследования медиатехнологий в современном образовании посвящён ряд научно-методических работ. Так, авторами анализируются определённые преимущества медиатехнологий в образовательном процессе:

1) доступность (медиатехнологии обеспечивают доступ к образовательным ресурсам в любое время и в любом месте) (А. В. Федоров, Г. В. Михалева и др. [1]);

2) персонализация обучения (ученики могут работать в своём темпе, выбирая материалы и задания, которые соответствуют их уровню знаний и интересам) (Л. А. Киянова [3]);

3) интерактивность (возможность интерактивного взаимодействия между учащимися и преподавателями, что способствует более глубокому усвоению материала) (И. В. Челышева и др. [4]);

4) развитие цифровых навыков (работа с различными медиатехнологиями способствует формированию у учащихся необходимых цифровых компетенций для будущей профессиональной деятельности) (Е. С. Романичева [5]);

5) повышение учебной мотивации (яркий визуальный контент и интерактивные задания могут повысить мотивацию учащихся и сделать процесс обучения более увлекательным) (Н. П. Терентьева [6], Н. В. Чурсина [7]);

6) работа с одарёнными школьниками и студентами (выявление и поддержка обучающихся, проявляющих интерес к различным формам медиакommunikации и медиатворчеству (Е. А. Измайлова [8]).

Основываясь на исследованиях А. В. Федорова¹, можно выделить следующие виды медиатехнологий на уроках русского языка и литературы:

1) **литературно-имитационные медиатехнологии**. Благодаря этой медиатехнологии учащиеся разрабатывают собственные медиатексты (сценарии, рецензии, отзывы, письма и прочее с использованием медиа или на материале медиа). Целью данной медиатехнологии является развитие у обучающихся умений воспринимать, анализировать и создавать медиатексты с позиций разных социокультурных, возрастных, национальных и профессиональных групп. Примерами заданий в рамках литературно-имитационной медиатехнологии могут служить: *напишите рекламную аннотацию к произведению А. С. Пушкина «Евгений Онегин», напишите рецензию на фильм «Онегин» Сарика Андреасяна;*

2) **театрализованно-ситуативные медиатехнологии**. В основе технологии – ситуативное разыгрывание ролей (не только конкретных персонажей, но и в роли режиссёра, оператора, монтажёра и т. п.). Всё это реализуется в медиапространстве, например, в форме видеоблогов, подкастов и пр. Приведём пример: *Вы приглашены на конкурс подкастов. Для этого запишите подкаст до пяти минут, раскрывающий тему «Научные открытия в произведениях русских классиков». Подготовьте советы для того, кто будет записывать подкасты по литературе в первый раз;*

3) **изобразительно-имитационные медиатехнологии**. Они направлены на создание медиатекстов, включающих в себя изображения, например рекламных буклетов, афиш, коллажей, комиксов, инфографик и пр. Можно привести следующий пример: *в стихотворениях Ф. И. Тютчева и*

А. А. Фета часто описывается пейзаж. Выберете по одному стихотворению каждого поэта. К выбранным стихотворениям подберите подходящие иллюстрации, созданные с помощью нейросетей. Сравните их. Чем пейзажи, подобранные к стихотворениям данных авторов, будут отличаться?

К одной из инновационных форм медиатехнологий педагоги-словесники относят технологию подкастинга, которая открывает новые горизонты в образовательном процессе. Подкаст – это серия аудиофайлов, которые могут быть загружены и прослушаны пользователями через интернет. Как считает Е. А. Воинова, «подкасты обычно имеют тематическую направленность и могут охватывать различные жанры, включая образование, развлечение, интервью, новости и многое другое» [9, с.104–105].

Подтверждением тезиса являются результаты проведённого нами **первого этапа исследования**, в котором приняли участие более ста учителей-словесников Санкт-Петербурга и регионов, по выявлению предпочтений в применении медиатехнологий в образовательной деятельности. В частности, называя наиболее эффективные медиаресурсы для применения в учебном процессе, учителя чаще упоминают *мобильные приложения, онлайн-библиотеки, социальные сети, подкастинг, технологии виртуальной реальности и нейросети* и др. (рис.1).

В настоящее время исследования о методическом потенциале подкастов в образовательной сфере не занимают заметного места в академической литературе. Тем не менее мы считаем, что эта технология имеет большой потенциал для использования в качестве инновационного инструмента обучения русскому языку и литературе.

Согласно международным исследованиям, в мире существует приблизительно 4 млн подкастов, и к концу 2024 г. их количество превысит 5 млн. По данным статистики, половина людей в возрасте от 12 до 34 лет прослушивают подкасты ежемесячно [10; 11]. В зарубежной [12; 13] и российской научной литературе (И. В. Сысоев [14]) подкастам уделяется особое внимание, прежде всего, в контексте методики обучения иностранным языкам.

В статье О. С. Гулегиной «Образовательные подкасты как инструмент повышения квалификации» [15, с. 32–33] впервые предпринята попытка системного анализа

¹ Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. – 708 с.

27. Выберите из представленных форм медиакоммуникаций, на Ваш взгляд, самые эффективные для применения в учебном процессе.



104 ответа

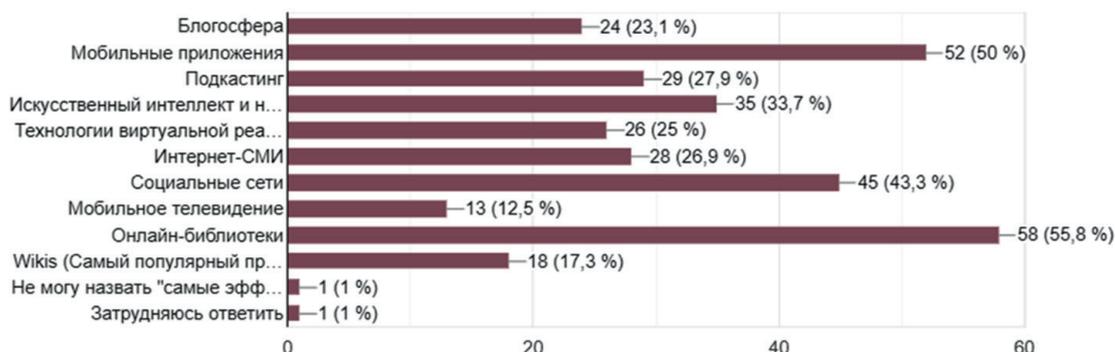


Рис. 1. Результаты анкетирования учителей-словесников

Fig. 1. Results of the survey of literature teachers

подкастов, предназначенных для педагогов в образовательной деятельности. К ним относятся такие подкасты, как «Московский Образовательный», «Наука запросто», «Перемена для учителя», «Спросите Гумбольдта», «Удалёнка» и пр. При этом в классификации подкастов использованы такие признаки, как ведущие, тип, продолжительность, период выпуска, количество эпизодов.

И. В. Сосновская, исследующая вопросы инновационных технологий в литературном образовании, отмечает, что новые образовательные стратегии должны, прежде всего, погрузить «читателя в смысловое пространство текста», вывести его «на сложные и глубокие смыслы и взглянуть на художественный текст под неожиданным углом зрения» [16, с. 30].

Е. С. Романичева считает, что мы наблюдаем изменения и в практиках чтения, которые обусловлены в первую очередь изменением социокультурной ситуации, в которой формируется современный ребёнок и подросток как личность: «современный мир, где господствует скорость и прагматика, сегодня требует от человека других когнитивных навыков, потому что Интернет и глобализация стали частью культуры повседневности, а человек XXI в. интегрирован в системы информационных технологий» [5, с. 89].

Попытка введения подкастинга в терминосистему методики обучения литературе предпринята впервые в статье Д. Д. Жиркова [17]. Согласно автору, технология подкастинга, под которой понимается вос-

приятие и создание учащимися звуковых и видеофайлов в стиле радиопередач, «способствует реализации стратегии “от текста к тексту” и базируется на идее диалога как жизнеобразующей связи личности с другой личностью, создаёт необходимые условия для приобретения учащимися личностно значимых смыслов на основе самостоятельного опыта креативной деятельности и может стать эффективным инструментом современной методики» [Там же, с.105]. Исследователь предлагает рассматривать подкасты в трёх ипостасях на уроках литературы: 1) отзыв на подкаст; 2) «звучащая презентация»; 3) подкаст как медиапроект [Там же, с. 106].

На основании изучения онлайн-публикаций и анализа российского сегмента литературных подкастов мы предлагаем сводную таблицу наиболее популярных тематических подкастов, представляющих интерес для преподавателей литературы (табл. 1).

Исследование использования подкастов на уроках литературы в школе не только обогащает педагогические практики, но и отвечает требованиям времени, позволяя вовлечь учеников в процесс изучения текста через различные формы литературного и медиатворчества.

Методология и методы исследования. Для проведения исследования по выявлению образовательного и методического потенциала подкастов на уроках литературы использовались как качественные, так и количественные методы.

Таблица 1

Список подкастов по литературе

«Экспекто патронум» (Арзамас) ¹	Подкаст о книгах для детей и подростков. В каждом выпуске обсуждается та или иная проблема, волнующая современных подростков, и ответы на сложные жизненные вопросы авторы находят в книгах. В каждом выпуске также есть рекомендации
«Книжный базар» ²	Подкаст о литературе и чтении, содержит также рекомендации по чтению. Выходит каждую среду
«Между строк» ³	Подкаст о русской поэзии, в котором поэт, критик и редактор проекта «Полка» Лев Оборин вместе со своими приглашёнными собеседниками рассказывает о сокровенных смыслах, заложенных в стихотворениях. Они также говорят об исторической эпохе, историях создания и жизни автора
«Полка» ⁴	Проект посвящён русской классике, выпуски затрагивают содержание книг, содержат интересные факты о знакомых произведениях и нетривиальные интерпретации
«Заговор классиков» ⁵	Ведущие говорят о русской классической литературе, создают свою «таблицу Менделеева» – не химических элементов, а писателей. Каждый выпуск посвящён одной персоналии

В соответствии с **целью исследования** изучения предпочтений учителей-словесников и обучающихся в отношении медиатехнологий и подкастинга, а также выявления образовательного и методического потенциала применения подкастов на занятиях по литературе была определена следующая **гипотеза**: систематическое и целенаправленное применение медиатехнологий в школьном литературном образовании обеспечит повышение уровня вовлечённости учеников в учебный процесс при разработке определённых методических стратегий.

В соответствии с этим использовались следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы по проблеме медиатехнологий и технологии подкастинга; анализ методических исследований и практического опыта обучения литературе; констатирующий эксперимент; анализ собственного опыта работы в школе; наблюдение за деятельностью учащихся, анализ результатов их деятельности; промежуточные диагностические срезы в виде анкеты.

В рамках констатирующего эксперимента проведено анкетирование с использованием платформы Google Forms. Опросники были дистанционно направлены 104 педагогам из Санкт-Петербурга и ряда регионов Российской Федерации (Оренбургская об-

ласть, Республика Северная Осетия – Алания, Калининградская область, Краснодарский край, Ямало-Ненецкий автономный округ, Сахалинская область, Ленинградская область, Тульская область, Самарская область). Также опросники прошли 128 учащихся из Санкт-Петербурга. Первый опросник содержал 28 вопросов, второй – 7.

Среди основных сложностей, возникших в ходе исследования, следует отметить небольшое количество методических источников по изучаемой теме (технологии подкастинга), что затрудняет определение единых подходов к выстраиванию методических рекомендаций по работе с новой технологией. Кроме того, практические результаты исследования сопряжены с подсчётом больших количественных данных и оформлением таблиц и диаграмм, что послужило замедлению темпов работы на определённом этапе.

Результаты исследования**1. Мотивы школьников в выборе подкастов**

На *втором этапе исследования*, которое проводилось с помощью гугл-опроса среди школьников 7–10-х классов (128 чел.), участникам предлагалось ответить на следующие вопросы:

– *Как часто вы слушаете подкасты?*

¹ «Экспекто патронум!» Книжный подкаст для детей и подростков. – URL: <https://arzamas.academy/radio/announcements/ehpекто-patronum> (дата обращения: 24.08.2024). – Текст: электронный.

² Книжный базар. Подкаст. – URL: <https://tehnikaechi.studio/podcasts/knizhnyy-bazar> (дата обращения: 24.08.2024). – Текст: электронный.

³ Между строк. Подкаст. – URL: https://polka.academy/podcasts?podcast_type=between (дата обращения: 24.08.2024). – Текст: электронный.

⁴ Полка. Подкаст. – URL: https://polka.academy/podcasts?podcast_type=polka (дата обращения: 24.08.2024). – Текст: электронный.

⁵ Заговор классиков. Подкаст. – URL: <https://ria.ru/zagovor-klassikov> (дата обращения: 24.08.2024). – Текст: электронный.

- Где и когда вы слушаете подкасты?
- Предпочтение подкастов другим источникам информации и видам досуга, связанным с медиа.
- Выберите любимый(-е) формат(ы) подкастов.
- Перечислите любимую(-ые) категорию(-и) подкастов.
- Основные преимущества и недостатки подкастов.
- Подкасты с какой тематикой вам было бы интересно слушать на занятиях?

Так, частота прослушивания подкастов среди респондентов-школьников выглядит следующим образом: несколько раз в месяц – 51 %, несколько раз в неделю – 15 %, ежедневно – 13 %.

Подавляющее большинство школьников предпочитают слушать подкасты, занимаясь делами по дому – 58 % и во время отдыха – 54 %; в дороге – 31 %, на прогулках – 23 % и в школе (на уроках, переменах) – 7 %.

49 % опрошенных предпочитают подкасты газетам, журналам и радио; телевидению – 46 % и соцсетям – 25 %.

К наиболее предпочитаемым форматам подкастов школьники отнесли: разговорный (мамблкор) – 60 %; интервью – 59 %; нарративный (повествовательный) – 35 %; монолог – 29 % и художественный (аудиоспектакль) – 28 %.

В ходе опроса выявлено, что респонденты предпочитают слушать подкасты на культурологические (51 %), научно-образовательные (41 %) и кинематографические темы (50 %).

К основным преимуществам подкастов респонденты относят: возможность зани-

маться дополнительными делами – 81 %; возможность размышлять над услышанным материалом столько, сколько нужно (работать в своём темпе) – 52 %; образовательный потенциал подкастов – обучение становится разнообразным и современным – 36 %.

Однако среди недостатков респонденты отмечают сложность в поиске подходящего подкаста – 48 %; нехватку необходимых подкастов – 31 % и умных рекомендаций – 20 %.

Наиболее интересными темами для подкастов на уроках респонденты считают следующие (рис. 2):

- литературные герои и произведения – 28,9 %;
- о культуре и творчестве – 13 %;
- об интересных и новых профессиях – 12,5 %;
- история России. Россия в мире – 10 %;
- об известных исторических личностях – 10 %;
- о современных технологиях – 7,8 %;
- про русский язык, культуру речи – 7 % и др.

Результаты исследования на данном этапе позволили нам сделать следующие **выводы**:

1. Интерес к технологии подкастинга среди школьников 13–17 лет (7–10-х классов) обусловлен объективными преимуществами данного медиаконтента: удобство прослушивания, возможность выбора тематики подкастов и частоты их прослушивания (более половины респондентов).

2. Отмечается интерес среди подростковой аудитории к подкастам, посвящённым литературе и культуре, а также вопросам

Подкасты с какой тематикой вам было бы интересно слушать на занятии (уроках)?

128 ответов

 Копировать



Рис. 2. Тематика подкастов среди школьников
Fig. 2. Topics of podcasts among schoolchildren

профессиональной ориентации и выбора карьерного пути.

3. Школьники сталкиваются с трудностями при отборе качественного контента в связи с его большим разнообразием. Подобную тенденцию подтверждают также многие эксперты.

2. Стратегии, методы и приёмы работы с подкастами

Исследование показало необходимость разработки и внедрения конкретных стратегий использования подкастов на уроках литературы. Предлагаемые стратегии могут быть адаптированы к различным формам обучения.

Первая стратегия – рецензия на подкаст.

После прослушивания подкаста о литературе ученики могут ответить на различные вопросы, которые помогут подготовить их к обсуждению темы или закрепить изученный материал. Вопросы на личностную рефлексию по прослушанному подкасту можно сформулировать так: *Какова основная тема или идея подкаста? Были ли в подкасте интересные факты о литературе или биографии авторов? Как они дополнительно обогащают ваше понимание обсуждаемых текстов? Были ли представлены различные точки зрения на обсуждаемые произведения? Согласны ли вы с мнением авторов подкаста? Почему? Какие дополнительные произведения или авторов вы хотели бы изучить после прослушивания подкаста? Какие вопросы у вас возникли?*

Эти вопросы помогают ученикам более глубоко осмыслить информацию, полученную из подкаста, и развивать навыки аналитического и критического мышления. Обсуждение также может способствовать активному вовлечению учащихся в литературный процесс и их интересу к предмету.

Вторая стратегия – производство учащимися собственного подкаста.

Для создания подкастов на уроках литературы используются различные инструменты. В интернете в свободном доступе представлено множество доступных программ для записи и редактирования аудио, таких как Audacity и GarageBand, которые позволяют учащимся легко создать качественные подкасты. Платформы, такие как Mave.digital, Anchor, Podbean и SoundCloud, предлагают возможность публикации и распространения подкастов, а также позво-

ляют отслеживать статистику прослушиваний. В свою очередь, использование онлайн-инструментов, таких как Google Docs и Microsoft OneNote, позволяет учащимся работать совместно над сценариями и материалами для подкастов.

Перечислим несколько вариантов интеграции подкастов в учебные занятия по литературе:

1. Учащиеся могут реализовать проект в формате подкаста, посвящённого анализу конкретного литературного произведения. Обсуждаются и анализируются ключевые темы, образы персонажей, стиль автора, символический и исторический контекст произведения. Участники группы могут принять на себя определённую роль: один освещает основную тему, другой – анализирует персонажей, третий – представляет личные впечатления от произведения.

2. Предлагаем ребятам реализовать проект, направленный на углубление понимания идейного содержания литературных произведений учащимися посредством создания ими подкастов. В рамках проекта учащиеся представляют сюжет выбранного произведения с нестандартной точки зрения, например, от лица второстепенного персонажа. Такой подход позволит расширить арсенал методов творческого чтения и анализа текста на уроках литературы.

3. Ученики осуществляют аудиозапись своего чтения избранных фрагментов литературных произведений, а затем анализируют смысл этих отрывков в ходе дискуссии. Такой подход не только способствует развитию навыков выразительного чтения, но и углубляет понимание текста.

4. Подкасты, посвящённые анализу взаимосвязи классической и современной литературы и средств массовой информации. Учащиеся исследуют, каким образом темы и мотивы, присутствующие в классических произведениях, находят отражение в современном творчестве и как эти мотивы интерпретируются в новом контексте.

Третья стратегия – подкаст как инструмент анализа литературного произведения.

В этом аспекте готовый или подготовленный самостоятельно педагогом подкаст включается в структуру урока на этапе мотивации к чтению, знакомства с биографией писателя, анализа текста или на заключительных уроках в качестве стимульного материала для литературного творчества школьников.

Приведём фрагмент урока с использованием готового продукта – подкаста «Беседы о литературе»¹.

Тема урока: А. П. Чехов, «Вишнёвый сад»

Класс: 10

Тип урока: урок открытия нового знания

Этап урока: этап мотивации к изучению произведения (установка на восприятие)

Подкаст: «Беседы о литературе». Что такое русский сад и зачем он нужен сегодня?

Возможный сценарий урока:

1. В начале урока учитель выдаёт ученикам первую часть рабочих листов и озвучивает вопросы. Ученикам даётся 3–4 минуты, чтобы кратко записать ответы. После этого учитель повторяет вопрос и устраивает небольшое обсуждение по поводу названия пьесы.

2. Затем учитель выдаёт вторую часть рабочих листов и сообщает ученикам, что им предстоит внимательно прослушать короткий эпизод подкаста, отвечая на вопросы из рабочего листа и отмечая для себя важные моменты. Ученикам даётся несколько минут, чтобы ознакомиться с рабочим листом и подготовиться. Когда все готовы, учитель включает подкаст, удивляется, что всем хорошо слышно. Во время прослушивания ученики отвечают на вопросы по содержанию подкаста в рабочем листе.

3. Затем учитель выдаёт третью часть рабочих листов с заданиями после прослушивания, просит поразмышлять над ними и, используя информацию из подкаста, кратко ответить на них.

4. Наконец, учитель просит учеников сформулировать и назвать тему настоящего урока. Используя свои ответы, учащиеся участвуют уже в общем обсуждении произведения, его названия, проблематики и т. д.

1 часть

Вопросы перед прослушиванием

Что означает слово «сад» для вас?

Почему Чехов назвал пьесу «Вишнёвый сад»?

2 часть

Вопросы во время прослушивания

Что олицетворяет сад в Библии? (*Рай*)

Что такое литература, по словам Л. П. Гогиной? (*Отражение жизни*)

¹ Что такое русский сад и зачем он нужен сегодня? Подкаст «Беседы о литературе». – URL: <https://music.yandex.ru/album/14234618/track/100388405> (дата обращения: 20.08.2024). – Текст: электронный.

Какие ближайшие сферы есть вокруг литературного героя? (*Дом и сад*)

Откуда сад пришёл в русскую культуру? (*Из Европы*)

В каком городе садам отведено особое значение? (*Петербург*)

Какие произведения названы в подкасте? («*Старосветские помещики*» Гоголя, «*Вишнёвый сад*» Чехова, «*Обломов*» Гончарова)

3 часть

Задания после прослушивания

Что символизирует сад в литературе?

Почему «Вишнёвый сад» – это страшная комедия?

Какое значение имеет вишнёвый сад для героев пьесы Чехова?

Мы считаем, что представленные стратегии, методы и формы работы с подкастами позволяют сделать занятия более динамичными и интерактивными, что в свою очередь улучшает усвоение материала, развиваются навыки анализа текста и литературные способности учащихся.

Согласно предварительным результатам диагностики, проведённой в феврале-марте 2024 г. среди учащихся 10-х классов гимназии № 66 Приморского района Санкт-Петербурга (65 чел.) после уроков по изучению творчества А. П. Чехова с использованием технологии подкастинга, можно сделать вывод, что данный формат работы вызывает определённый интерес у школьников.

Ученикам были заданы следующие вопросы в форме анкеты:

1. *Вызывает ли у вас интерес такой формат работы, как подкастинг на уроках?*

2. *Хотели бы вы, чтобы учитель применял данную технологию в дальнейшем на уроках или внеурочной деятельности?*

3. *Представьте, что ваш учитель поручил вам записать подкаст на литературную тему. Определите направление тематики подкаста и аудиторию, которой этот подкаст может быть интересен.*

Ответы распределились следующим образом (табл. 2).

Результаты исследования показывают, что подавляющее большинство (75 %) опрошенных положительно оценивают использование подкастинга учителями во время занятий. Более того, свыше 80 % учащихся старших классов выразили заинтересованность в дальнейшем применении данной технологии на уроках литературы.

Таблица 2

Результаты диагностического среза
среди учащихся 10-х классов

Респонденты	Да		Нет		Затрудняюсь ответить	
	1 в.	2 в.	1 в.	2 в.	1 в.	2 в.
10-е классы (65 чел.)	75 %	81 %	4 %	2 %	21 %	27 %

Ответы на заключительный вопрос анкеты оказались особенно информативными, что позволило выявить предпочтения респондентов в отношении тематики, которая наиболее интересна им для самостоятельного создания подкастов:

– «Нейросеть VS писатель: кто кого?», аудитория – 10–11-е классы;

– «Диалог с нигилистом. Базаров – искатель или балагур?», аудитория – учащиеся 8–11-х классов, студенты и все интересующиеся классической литературой;

– «Мистика Петербурга», аудитория – жители культурной столицы;

– «История одного фильма», аудитория – подростки;

– «Литература, которую читают подростки», аудитория – старшеклассники;

– обзор экранизированных книг, аудитория – подростки;

– обзор книжных новинок, аудитория: все читающие или заинтересованные в чтении;

– «Образ литературного героя в творчестве Н. В. Гоголя», аудитория – 9–10-е классы;

– «Специфика жанра silent book», аудитория – 9–11-е классы и др.

Дальнейшие перспективы исследования.

На третьем этапе исследования будет разработана и реализована комплексная программа, включающая элементы анализа и создания подкастов на уроках литературы в

петербургских школах. Целевая аудитория – педагоги и школьники 5–11-х классов, общее количество участников составит 150 человек. Главная задача на следующем этапе – разработка методических рекомендаций для педагогов-словесников по реализации технологии подкастинга в курсе школьной программы по литературе в 5–11-х классах. Предлагаемые методики с использованием подкастов могут быть рекомендованы для массового внедрения в учебный процесс, а также для дальнейшего исследования эффективности разнообразных форм подачи информации в контексте преподавания других школьных предметов.

Заключение. Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что применение медиатехнологий способствует интенсификации учебного процесса. Использование таких технологий позволяет вовлечь учащихся в более активное и динамичное взаимодействие как с самим литературным произведением, так и друг с другом.

Технология подкастинга обладает значительным образовательным потенциалом, предоставляя инновационные педагогические инструменты для преподавания литературы и способствуя индивидуализации учебного процесса.

При этом важно, чтобы внедрение медиатехнологий осуществлялось с учётом педагогических принципов и задач, обеспечивая гармоничное сочетание новых форм работы с классическими подходами. Это требует от педагогов профессиональной подготовки и умения адаптировать технологии под конкретные учебные цели и задачи. Только в таком случае можно максимально эффективно использовать все преимущества медиатехнологий и достичь высоких результатов в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Список литературы

1. Федоров А. В., Челышева И. В., Михалева Г. В., Сальный Р. В., Челышева И. В. Медиаобразование школьников: работа с аудиовизуальными произведениями медиакультуры: монография / под ред. И. В. Челышева. М.: Директ-Медиа, 2022. 180 с.
2. Чемерилова И. А., Иванова Н. В. Возможности применения медиаобразовательных технологий в современной школе // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 48-1. С. 57–61.
3. Киянова Л. А. Использование медиатехнологий для организации проектной деятельности учащихся при изучении литературы // Интеграция медиаобразования в условиях современной школы: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / гл. ред. А. В. Федоров. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. С. 51–55.
4. Челышева И. В., Мурюкина Е. В. Игровые технологии на материале медиакультуры: возможности медиаобразования // Медиаасфера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве: сб. ст. (Могилев, 28–31 мая 2018 г.) / отв. ред. С. В. Венедиктов. Могилев: Могилевский ин-т МВД Республики Беларусь, 2018. С. 190–195.

5. Романичева Е. С. Мультимедийное чтение: от «стихийной» практики к школьному анализу художественного произведения // Литература в школе. 2022. № 4. С. 86–97.
6. Терентьева Н. П. Трансмедийные технологии в литературном образовании: новое и «Незабытое старое» // Чтение и литературное образование в цифровую эпоху: материалы междунар. науч.-практ. видеоконференций (Москва, 14 октября – 25 ноября 2023 г.). М.: МПГУ, 2024. С. 88–98.
7. Чурсина Н. В. Пути формирования мотивации на уроке с использованием элементов медиатехнологий // Интеграция медиаобразования в условиях современной школы: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / гл. ред. А. В. Федоров. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. С. 142–144.
8. Измайлова Е. А. Современные медиатехнологии в образовательном пространстве школы и педагогического вуза // Филологическое образование XXI века: методики, технологии, практики: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 18–19 мая 2023 г.). СПб.: Научно-исследовательский центр в сфере науки и образования «Инноватика», 2023. С. 187–192.
9. Воинова Е. А. Подкаст как новый формат публичной коммуникации в условиях цифровой медиасреды // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 12. С. 104–120.
10. Shahrizal A. Z. S. A., Rahmatullah B., Ab Majid M. H., Samuri S. M., Hidayanto A. N., Yas Q. M., Malim T. A Systematic Literature Review on the Use of Podcasts in Education among University Students // ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AJTLHE). 2022. No. 14. P. 222–236.
11. Gunderson J. L., Cumming T. M. Podcasting in Higher Education as a Component of Universal Design for Learning: A Systematic Review of the Literature // Innovations in Education and Teaching International. 2022. Vol. 60. P. 591–601.
12. Indahsari D. Using Podcast for EFL Students in Language Learning // Journal of English Educators Society. 2022. No. 5. P. 103–108.
13. Loganathan N., Hashim H. Millennial Teachers' Use of Technology in ESL Classroom: A Review of Literature // Sciences. 2020. No. 10. P. 907–923.
14. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2. С. 189–201.
15. Гулегина О. С. Образовательные подкасты как инструмент повышения квалификации // Медиа. Информация. Коммуникация. 2023. Т. 37, № 2. С. 29–37.
16. Сосновская И. В. Образовательные стратегии: анализ и интерпретация художественного произведения в школе // Литература в школе. 2017. № 10. С. 27–30.
17. Жирков Д. Д. Технология подкастинга в обучении литературе: аксиологический аспект // Литература в школе. 2021. № 6. С. 101–109.

Информация об авторе

Измайлова Елизавета Алихановна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48; elizavetaizmajlova@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0701-6120>.

Для цитирования

Измайлова Е. А. Технология подкастинга на уроках литературы: образовательный и методический потенциал // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 53–63. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-53-63.

Статья поступила в редакцию 08.09.2024; одобрена после рецензирования 10.10.2024; принята к публикации 12.10.2024.

References

1. Fedorov, A. V., Chelysheva, I. V., Mihaleva, G. V., Sal'nyj, R. V., Chelysheva, I. V. Media education of schoolchildren: work with audiovisual works of media culture. M: Direct Media, 2022. (In Rus.)
2. Chemerilova, I. A., Ivanova, N. V. Possibilities of using media educational technologies in modern schools. Trends in the development of science and education, no. 48-1, pp. 57–61, 2019. (In Rus.)
3. Kiyanova, L. A. The use of media technologies for the organization of students' project activities in the study of literature. Proceedings of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Integration of Media Education in a Modern School". Moscow; Berlin: 2020: 51–55. (In Rus.)
4. Chelysheva, I. V., Muryukina, E. V. Game technologies based on the material of media culture: possibilities of media education. The media sphere and media education: the specifics of interaction in the modern socio-cultural space. Mogilev: 2018: 190–195. (In Rus.)

5. Romanicheva E. S. Multimedia reading: from “spontaneous” practice to school analysis of literary works. *Literature at school*, no. 4, pp. 86–97, 2022. (In Rus.)
6. Terentyeva, N. P. Transmedia technologies in literary education: new and “Unforgettable old”. In *Proceedings of the International Scientific and Practical Videoconferences “Reading and Literary Education in the Digital Age”*. Moscow, 2023: 88–98. (In Rus.)
7. Chursina, N. V. Ways of motivation formation in the lesson using elements of media technologies. *Proceedings of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Integration of Media Education in a Modern School”*. Moscow; Berlin: 2020: 142–144. (In Rus.)
8. Izmailova, E. A. Modern media technologies in the educational space of a school and a pedagogical university. *Philological education of the XXI century: methods, technologies, practices*, Proceedings of the I All-Russian Scientific and Practical Conference. St. Petersburg: 2023: 187–192. (In Rus.)
9. Voinova, E. A., Sivyakova, E. V. Podcast as a new format of public communication in a digital media environment. *Socio-humanitarian knowledge*, no. 12, pp. 104–120, 2018. (In Rus.)
10. Shahrizal, A. Z. S. A., Rahmatullah, B., Ab Majid, M. H., Samuri, S. M., Hidayanto, A. N., Yas, Q. M., Malim, T. A Systematic Literature Review on the Use of Podcasts in Education Among University Students. *ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, no. 1, pp. 222–236, 2022. (In Eng.)
11. Gunderson, J. L., Cumming, T. M. Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of the literature. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 60, pp. 1–11, 2022. (In Eng.)
12. Indahsari, D. Using podcast for EFL students in language learning. *JEES (Journal of English Educators Society)*, no. 2, pp. 103–108, 2020. (In Eng.)
13. Loganathan, N., Hashim, H. Millennial Teachers’ Use of Technology in ESL Classroom: A Review of Literature. *Sciences*, no. 12, pp. 907–923, 2020. (In Eng.)
14. Sysoev, P. V. Podcasts in teaching a foreign language. *Language and culture*, no. 2, pp. 189–201, 2014. (In Rus.)
15. Gulegina, O. S., Yusupova, K. T. Educational podcasts as a tool for professional development. *Media. Information. Communication*, no. 2, pp. 29–37, 2023. (In Rus.)
16. Sosnovskaya, I. V. Educational strategies: analysis and interpretation of a work of art at school. *Literature at school*, no. 10, pp. 27–30, 2017. (In Rus.)
17. Zhirkov, D. D. Podcasting technology in teaching literature: the axiological aspect. *Literature at school*, no. 6, pp. 101–109, 2021. (In Rus.)

Information about the author

Izmaylova Elizaveta A., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen; 48 Moika River embankment., St. Petersburg, 191186, Russia; elizavetaizmajlova@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0701-6120>.

For citation

Izmaylova E. A. Podcasting Technology in Literature Lessons: Educational and Methodological Potential // *Scholarly Notes of the Transbaikal State University*. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 53–63. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-53-63.

**Received: September 8 2024; approved after reviewing October 10 2024;
accepted for publication October 12 2024.**

Научная статья

УДК 37.091.3

DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-64-73

**Педагогика художественного текста и его воспитательный потенциал
в профессиональной подготовке студентов**

Людмила Ивановна Коновалова¹, Людмила Анатольевна Семенова²

¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия

²Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия

¹konovalovali@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5301-6474>

²romahka31@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4816-101X>

Обращение авторов к проблеме педагогики художественного текста и его воспитательного потенциала обусловлено возможностями развития творческих способностей, читательского восприятия и воображения и т. п. Новизна состоит в том, что авторами воспитательный компонент рассматривается как инструмент приобщения к русской национальной культуре, традициям народа, его мировоззрению, традициям и основам профессиональной деятельности, складывающимся на протяжении сотен лет, а также в использовании в воспитательном процессе средств и возможностей художественного текста. Целью статьи является анализ методов и приёмов работы с художественным текстом в реализации воспитательной работы в процессе профессиональной подготовки. Представлены конкретные методы и приёмы анализа художественного текста, позволяющие достичь поставленной цели. В рамках данного исследования использовались следующие методы: метод историко-педагогических исследований, метод интроспекции и педагогического лонгитюда в учебном процессе, анализа творческих работ. Отбор и формулирование вопросов и заданий осуществлялись с учётом возрастных психологических особенностей обучающихся. Выводы сформулированы на основе полученных результатов. Результатом работы авторы считают предложенную систему творческих вопросов и заданий, которая может быть использована в качестве образца анализа художественных произведений, включённых в систему профессиональной подготовки в вузе. Теоретической значимостью статьи явился анализ научных публикаций по проблеме. Практическая значимость публикации состоит в предложенном методическом материале для использования на уроках литературы и в реализации воспитательного потенциала в профессиональной подготовке. Авторами предложена система вопросов и заданий по рассказу И. Ефремова «Алмазная труба», апробированная на мероприятиях, реализуемых в рамках программы воспитания (модуль 6 «Профессионально-трудовое воспитание» ФГБОУ ВО «Юго-Западный университет», направление подготовки 21.05.04 *Горное дело*), и дисциплинах «Введение в профессиональную подготовку горного инженера» (первый курс), «Учебная геологическая практика» (второй курс), «Профессиональная подготовка в области горного дела» (пятый курс).

Ключевые слова: воспитательный потенциал художественного текста, восприятие и воображение читателя, методы и приёмы анализа, понимание и интерпретация в творческих работах, профессиональная подготовка

Благодарности: авторы выражают благодарность зав. кафедрой экспертизы и управления недвижимостью, горного дела ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» д-ру экон. наук, профессору В. В. Бредихину за помощь в подготовке статьи.

Original article

Pedagogy of a Literary Text and its Educational Potential
in the Professional Training of StudentsLyudmila I. Konovalova¹, Lyudmila A. Semenova²¹A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia²Southwestern State University, Kursk, Russia¹konovalovali@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5301-6474>²romahka31@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4816-101X>

The authors' appeal to the problem of pedagogy of a literary text and its educational potential is due to the possibilities of developing creative abilities, reader's perception and imagination, etc. The novelty lies in the fact that the authors consider the educational component as an instrument of familiarization with Russian national culture, traditions of the people, their worldview, traditions and fundamentals of professional activity, which have been developing for hundreds of years, and also in the use of the means and possibilities of a literary text in the educational process. The purpose of the article is to analyze the methods and techniques of working with a literary text in the implementation of educational work in the process of professional training. The paper presents specific methods and techniques for analyzing a literary text that allow achieving this goal. The following methods are used in this study: the method of historical and pedagogical research, the method of introspection and pedagogical longitudinal study in the educational process, and the analysis of creative works. The selection and formulation of questions and tasks is carried out taking into account the age-related psychological characteristics of the students. The conclusions are formulated on the basis of the results obtained. The authors consider the proposed system of creative questions and tasks to be the result of the work, which can be used as a sample of the analysis of artistic works included in the system of vocational training at the university. The theoretical significance of the article is the analysis of scientific publications on the problem. The practical significance of the publication consists in the proposed methodological material for use in literature lessons, and in the realization of educational potential in professional training. The authors propose a system of questions and tasks based on the story of I. Efremov "Diamond Pipe", tested in extracurricular reading and extracurricular activities (module 6 "Professional and labor education" FGBOU VO "Southwestern University" training direction 05/21/04 Mining).

Keywords: the educational potential of a literary text, the reader's perception and imagination, methods and techniques of analysis, understanding and interpretation in creative works, professional training

Acknowledgments: authors express their gratitude to the head of the department of real estate expertise and management, mining of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education South-West State University, Doctor of Economics, Professor V. V. Bredikhin for assistance in preparing the article.

Введение. Профессиональная подготовка, в отличие от общеобразовательной, имеет свои особенности, связанные с приобретением профессии. В период развития новейшего российского профессионального образования воспитательной составляющей уделялось незначительное внимание. Результатом явилось снижение общей культуры выпускников вузов, в том числе и общей грамотности, упрощение и огрубление речи и т. п. Современный работодатель чаще обращает внимание на общую культуру выпускников, их эрудированность, творческие способности и ценностные ориентиры, чем на сформированные профессиональные компетенции. Одну из задач высшего образования авторы видят в воспитании гражданина России, патриота, готового к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. С этой целью в 2021 г. в систему професси-

ональной подготовки было включено воспитательное направление: в образовательных организациях разработаны рабочие программы воспитания, включающие определённые ориентиры воспитательной работы. Так, ФГБОУ ВО «Юго-Западный университет» в программе воспитания имеет несколько модулей:

- модуль 1 – Гражданское воспитание;
- модуль 2 – Патриотическое воспитание;
- модуль 3 – Духовно-нравственное воспитание;
- модуль 4 – Культурно-просветительское воспитание;
- модуль 5 – Научно-образовательное воспитание;
- модуль 6 – Профессионально-трудовое воспитание;
- модуль 7 – Экологическое воспитание;
- модуль 8 – Физическое воспитание.

Утверждение, что именно художественная литература всегда была источником знаний и духовного воспитания, не требует подтверждений и доказательств. Вопрос в другом: каким образом художественный текст и его возможности используются в профессиональной подготовке? Программы воспитания в системе профессиональной подготовки позволяют решить этот вопрос через внеаудиторную деятельность, способствуя формированию профессионального мировоззрения и системы ценностных ориентаций [1]. Мероприятия и планируемая внеучебная деятельность должна быть наполнена эмоциональным и ценностно-смысловым содержанием, что определяет ценностную сферу личности обучающегося. Цифровизация процесса обучения дополняет и усиливает традиционные средства воспитания компьютерными технологиями, обладающими значительным воспитательным потенциалом [2].

Этот процесс должен быть системным и иметь целью интеллектуальное развитие и обогащение мировоззрения обучающегося. Приобщение к искусству слова поможет решать задачи эмоционального, творческого, литературного, интеллектуального развития, а также проблемы нравственно-этического воспитания и самовоспитания. Эффективность во многом зависит от того, насколько грамотно отработаны методы, формы и приёмы в образовательной организации [3].

Обзор литературы. В рамках данной статьи считаем важным исследование Ю. А. Карасевой, указывающей, что именно художественный текст в процессах воспитания и обучения является источником национально-культурной информации и особая роль принадлежит преподавателю, учителю как помощнику в духовно-нравственном воспитании личности [4]. В контексте данной работы – это умение и способность преподавателя отбирать художественные произведения, отвечающие этому запросу [5].

Нами национально-культурная информация понимается не только на уровне эмоции, оценки, отношений эстетического образа предмета или явления – ассоциации, связанные с ним у носителей языка, но и как общественно-исторический опыт определённой профессиональной деятельности, включая ценностно-символистическую систему (нормы, знания, символы и т. п.) [6].

Ценность изучения художественного текста как гаранта сохранения нравственных

основ рассматривается в работах М. Бужика, который использует понятие «моральная эффективность личности» [7]. Наиболее достоверным источником исторических событий и явлений, а также свидетелем исторической памяти выступает художественный текст (В. Я. Гурова). Авторы, принимая и дополняя это утверждение, рассматривают проблему профессиональной преемственности через педагогическое воздействие и воспитание читательского восприятия средствами художественного текста [8].

Информатизация общества влияет и на процесс работы с художественным текстом в процессе обучения: возникла необходимость не только сохранения традиционных методов и приёмов работы с ним, но и развития новых, в том числе с привлечением средств интернета [9].

Авторы видят необходимость изучения литературных произведений на дисциплинах профессионального цикла и в воспитательной работе вузов технического профиля с целью приобщения молодёжи к духовным ценностям и формирования аутентичного мировоззрения [10]. Данное положение рассмотрено более подробно авторами на примере исторического формирования особенностей профессии горняка и примерах работы с художественным текстом. Представлены авторские задания для творческих работ для использования на дисциплинах «Введение в профессиональную подготовку специалистов по горному делу», «Духовная культура специалистов по горному делу», направленных на развитие творческих способностей обучающихся.

Российская методическая практика приветствует использование творческих приёмов с самого раннего возраста, поскольку формирование нравственно-ценностных категорий и умений давать эмоциональную оценку формируется уже в младшем школьном возрасте, однако при профессиональной подготовке студентов технического профиля опыт включения художественного текста отсутствует [11].

Считаем возможным перенесение опыта работы методической школы В.Г. Маранцмана на процесс профессиональной подготовки. Приёмы, направленные на формирование эмоционального отклика читателя, развитие творческих навыков и т. п. способствуют самоидентификации обучающегося с *нравственными основами будущей про-*

фессии. Приёмы и методы работы с художественным текстом, активизирующие развитие воображения, творческих качеств личности, способствуют подготовке креативного конкурентоспособного выпускника, наиболее востребованного современным работодателем [12]. Использование данных приёмов в профессиональной подготовке способствует развитию «вдумчивого чтения и созданию собственного продукта, своего текста от творчества читателя к самостоятельному творчеству» [13].

Главной целью литературного образования В. Г. Маранцман считал освоение механизмов общения с искусством, наукой, людьми¹. Именно в произведениях искусства «консервируются» народные традиции, заключается исторический опыт, аутентичность мировоззрений той или иной профессиональной группы. И современные педагогические системы используют различные средства духовно-нравственного воспитания: театр, живопись, музыку [14]. На привлечение в процесс анализа художественного произведения других видов искусства и значимости использования традиционных методов: эвристической беседы, диспута, имеющих нравственно-эмоциональные задачи, указывает ряд зарубежных авторов. К примеру, претворение литературных произведений в других видах искусства и литературное творчество по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений Г. Топор называет ведущими методами². Д. Бончани говорит о значимости выбора методов изучения художественного текста с целью приобщения иностранцев к русской культуре [15].

В необходимости поиска новых приёмов и методов изучения художественного произведения убеждён А. Скрендо, который обращает внимание, прежде всего, на работу с названием произведения [16]. На важность использования приёмов и методов, развивающих творческое воображение, указывает Л. И. Коновалова: «Развитая рефлексивная позиция помогает выбрать оптимальное направление своего развития и наполнить его содержанием, адекватным своим устремлениям» [17].

¹ Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе: программа литературного образования. 5–9 кл. – М., 2005. – С. 3–15.

² Топор Г. Дидактические материалы к курсу «Методология работы над художественным произведением». – Кишинев, 2019. 58 с. – URL: <http://hdl.handle.net/123456789/1508> (дата обращения: 17.08.2024). – Текст: электронный.

Таким образом, представленный обзор литературы подтверждает сходство мнений отечественных и зарубежных педагогов в использовании творческих методов и приёмов анализа художественных текстов. Считаем необходимым использовать опыт исследователей методической школы В. Г. Маранцмана в профессиональной подготовке специалистов в реализации воспитательного потенциала образовательной организации.

Методология и методы исследования.

В статье предлагаются результаты эмпирического анализа творческих работ студентов вуза. В исследованиях принимали участие студенты направления подготовки 21.05.04 *Горное дело* ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет». Учащиеся были задействованы во внеучебной деятельности в процессе проведения внеаудиторной работы. В выборке принимали участие студенты групп ГР-31з, ГР-32з в возрасте 17–18 лет, получившие базовое образование в колледже. Выбор данной категории обоснован тем, что студенты данного направления подготовки не имеют базового горного образования, но после окончания колледжа являются работниками АО «Михайловский ГОК им. А. В. Варичева».

Цель выборки – отобрать методы и приёмы художественного текста, которые будут способствовать приобщению к духовно-нравственным ценностям профессии.

В исследовании использованы теоретические методы (изучение и анализ научной литературы по теме исследования) и эмпирические (анализ творческих работ по предложенным вопросам и заданиям к художественному тексту). В работе также использованы метод историко-педагогических исследований, метод интроспекции и педагогического лонгитюда в учебном процессе.

Результаты исследования. Само восприятие художественного текста задействует множество психических процессов: эмоции, воображение, интуицию, память и т. д. В этот процесс включается не только понимание художественного текста, авторской позиции, но и рождение отклика на читаемое, которое формирует процесс приобщения к духовным основам общества [18].

Важным является анализ психологических и возрастных особенностей обучающихся в процессе их вхождения в культуру. Приобщая к искусству слова или другим видам искусства, педагог не должен нарушать онтогенетического и психического развития

личности. Так, для периода 17–19 лет основным является профессиональное определение и обучающиеся уже имеют опыт взаимодействия с культурным кодом, у них к этому времени сложились вкусовые предпочтения, но наглядно-образное мышление и творческое воображение зачастую не сформировано, отсюда и нелюбовь к чтению, нежелание и отсутствие потребности в чтении художественного текста [19].

Авторы считают, что необходимым компонентом профессиональной подготовки в данный период является развитие художественного воображения как основы творческого и образного мышления. Художественное воображение основывается на эстетическом отношении к действительности, стремлении и возможности субъекта выразить эмоциональное и духовное содержание через слово, когда реальные предметы обыденной жизни наполняются особым духовным смыслом [20]. Конечной целью развития художественного воображения через художественный текст авторы видят в умении строить художественный образ, создавать замысел средствами словесного творчества. Но главным является возможность образного мышления переводить субъективное восприятие действительности в его объективную форму, что способствует появлению новых идей и переживаний. Этот возрастной период характеризуется как период поиска ответов на значимые философские вопросы (кто я, зачем я в этом мире, что есть любовь, в правильном ли направлении я иду, состою ли я в профессии и т. п.). Для данного возраста первично чувственное восприятие, а логическое познание мира становится вторичным. Наглядно это проявляется в восприятии художественных произведений: от целостной воображаемой картины и от отношения, общего настроения обучающиеся идут к частным проявлениям художественного воображения в метафоре, образном сравнении, когда пытаются «развернуть» их в образ [21]. Ю. М. Лотман писал, что художественный текст имеет «культурную память» [22]. Мы расширим понимание «культурной памяти» памятью о специфике профессиональной деятельности, так как вопросы профессионального самоопределения становятся для обучающихся в этот период наиболее значимыми. Произведения, события в которых разворачиваются в профессиональной среде, позволяют приобщиться к традициям,

особенностям духовной культуры, понять культурный код выбранной профессии.

Развивая творческое воображение обучающегося в процессе изучения художественного текста, раскрывающего мировоззренческие особенности горняков, мы развиваем самоидентификацию с будущей профессией, её спецификой и в то же время активизируем эмоциональное восприятие в ответах на вопросы: какие черты характера героя мне нравятся, как бы я поступил на месте героя? Это позволяет синтезировать логику осмысления текста и работу воображения, что приводит к целостному восприятию художественного текста [23]. Воображение выступает своеобразным проводником между замыслом автора и созданных им образов, помогает понять и увидеть мир и ореол профессиональной деятельности, представить целостную картину мира.

Поскольку в образовательных организациях СПО обращение к художественному тексту ограничено рамками уроков литературы, а в вузах технической направленности не предусмотрено вообще учебным процессом, считаем необходимым использование воспитательного потенциала художественного текста в рамках реализации существующих программ воспитания. Особое внимание необходимо уделить тщательному отбору художественных произведений, в которых воплощена профессиональная направленность.

Обсуждение результатов исследования. Представим данные теоретические положения на примере работы авторов по анализу рассказа И. Ефремова «Алмазная труба»¹. Апробация была осуществлена на внеаудиторных занятиях со студентами направления подготовки 21.05.04 *Горное дело* ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет».

Жанр рассказа, первичное знакомство с содержанием и сюжетным планом, включение в процесс восприятия и понимания методического приёма устного словесного рисования позволяют активизировать эмоциональность восприятия и осмысления художественного текста, сравнить свои собственные чувства и эмоции с эмоциями героев рассказа и автора [24]. Другим творческим приёмом развития читательского воображения в профессиональной подготовке является приём речеумолчания, когда читателю не-

¹ Ефремов И. Алмазная труба. – URL: https://sharlib.com/read_364957-1 (дата обращения: 13.08.2024). – Текст: электронный.

обходимо восполнить авторское многоточие. Данный приём даёт возможность наблюдать за развитием мысли автора, довообразить и домыслить то, что не сказал автор, и соотносить авторское и читательское понимание в дальнейшем развитии событий, установить связь между ними. Задача учителя – помочь читателям понять движение эмоции и размышления автора и героев, направляя их воображение вопросами по тексту.

Следующий приём, который мы используем – концентрация внимания на звуковых и зрительных эквивалентах текста. Это позволит выявить эмоциональную реакцию читателя и понять чувства и эмоции автора.

Студентам были предложены следующие задания и вопросы:

– Прочитайте текст «Пожалуй, теперь они закончили этот маршрут и могут подходить к Туринской культбазе – такое был их план. Но план – одно, а тайга – другое...» – Автор заканчивает высказывание героя многоточием.

Как называется данный литературный приём? Представьте себя на месте рассказчика, дополните это многоточие повествованием об экспедиции Чурилина.

– Какими вы представляете участников экспедиции. Выберите героя и составьте его словесный портрет.

– Прочитайте описание породы, которую рассматривает профессор Иващенко. Какие диагностические признаки минералов вы можете описать в данном эпизоде?

– Сравните описание тайги, представленное автором в рассказе со знакомыми вам местами (лес, тайга). Что вас больше всего удивило или, наоборот, восхитило в описании? Был ли в вашей жизни опыт знакомства с таёжным лесом?

– Исходя из содержания рассказа, предположите, что изучают такие науки, как «геофизика», «физика горных пород». Как они могут быть связаны с работой горняка?

– Как вы понимаете выражения: «поход через неисследованные области...», «белые пятна географических карт», «в тяжёлом походе душа спит».

– Каким вы представляете Чурилина, о каких его качествах говорит решение продолжить поиски?

– Прочитайте сцену ранения Воронка (коня). Какие морально-нравственные ценности проявляются у героев в данном эпи-

зоде? Как бы вы повели себя в данной ситуации?

– Обратите внимание на диалог героев, когда они говорят о том, что их никто не посылал на этот подвиг и никто здесь не держит. Опишите, каким должен быть, по вашему мнению, горняк, геолог.

– Как вы считаете, счастливый конец экспедиции – это везение героев или результат их профессионализма?

– Рассмотрите картину советского художника В. В. Старостина «Геологи» и сравните изображённое на ней с рассказом Ефремова. Соответствует ли ваше представление о геологах после прочтения рассказа с тем, какими изобразил их художник?

В качестве примера приведём отрывки из творческих работ обучающихся: «...из всех участников экспедиции мне больше всего понравился Чурилин, прежде всего своим упорством, целеустремлённостью, храбростью и отзывчивостью. Не каждый способен продолжить дело всей своей жизни после нескольких лет неудач. Это достойно уважения» (Дмитрий Б., ГР-313); «Чурилин – высокий, стройный, я представляю его смелым, храбрым, очень заинтересованным в этой экспедиции. Видимо, ему очень хотелось найти алмазы, раз он не отказался от экспедиции» (Карина К., ГР-323).

Приём устного словесного рисования позволяет повысить эмоциональный уровень восприятия художественного текста и выделить ассоциативные связи с духовно-нравственными характеристиками горняков: «Тайга, описанная автором рассказа, совсем не похожа на наши леса. В отличие от нашего леса и природы, где я нахожу какое-то умиротворение, тайга – страшное, зловещее место, где много тайн и скрытых неожиданностей. Всё это позволяет мне сделать вывод о суровости профессии горняка и геолога» (Анастасия П., ГР-313).

Приём сопоставления позволяет восстановить реальную действительность, изображённую писателем, провести анализ с личным опытом и способствует пониманию образов героев, так как описание природы выполняет психологическую функцию: «Ничего удивительного в том, что геологи всё же совершили открытие: люди упорные, настоящие профессионалы, целеустремлённые и отважные!» (Игорь М., ГР-313); «Геологи в рассказе обращают внимание на встречающиеся им на пути скальные породы. Ана-

лизируют их внешний вид, и я могу предположить, что в этом им помогают знания по “физике горных пород”, которая изучает физические особенности горных пород, их внешние признаки» (Диана З. ГР-32з).

Приём комментария позволяет заключить, что без определённых знаний невозможно стать профессионалом: «Хотелось бы сказать об использовании автором метафоры “в тяжёлом походе душа спит”. Я не согласен с ней: душа не может спать. Вспоминаются слова классика: “Душа обязана трудиться”. Своим поведением и поступками герои рассказа И. Ефремова подтверждают мою мысль. Несмотря на нечеловеческие условия, они остаются людьми, я как раз увидел работу души в каждом из них через переживания и муки совести» (Илья К., ГР-31з); «Во многих диалогах героев ощущается отчаяние: потрачено уже очень много сил и времени, а результата нет. Но, как настоящие профессионалы, герои, преодолевая трудности, идут к поставленной цели. Они не считают себя героями, да и не задумываются ни о каких подвигах. По моему мнению, такими и должны быть настоящие горняки: целеустремлёнными, твёрдо идущими к цели, людьми, на которых можно положиться в любой ситуации» (Алина Ж., ГР-32з).

Наблюдения над стилем писателя способствуют формированию у обучающихся механизмов самокоррекции, самооценки и самоидентификации со своей профессией: «На картине художник изобразил мужественных людей, взгляд которых устремлён вперёд. Особенно подчёркнут профессионализм героев картины, склоненность вперёд: словно они преодолевают трудности. И, конечно, мне кажется, что они будто сошли со страниц рассказа Ефремова» (Константин И., ГР-31з). Такой приём, как сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства, в данном случае с картиной, позволяет сделать инструментом познания не только разум, но и чувства.

Необходимо отметить положительное отношение обучающихся к выбранной профессии: на вопрос «каким должен быть, по вашему мнению, горняк, геолог?» они отвечали, что качества, присущие героям рассказа, – это качества, необходимые для настоящего горняка. Кроме этого, отмечались такие качества и умения, как бережное отношение к природе, любовь к ней, наблюдательность, такая, которой обладает Чурилин, сопоставляя признаки южноафриканских залежей и российских.

Границы одной публикации не позволяют показать полный анализ ответов и суждений, тем не менее вывод однозначен: работа по развитию литературно-творческих способностей в профессиональной подготовке важна, и необходимость включения творческих методов и приёмов работы с художественным текстом очевидна. Отметим не только необходимость развития творческих способностей, но и приобщение обучающихся к духовно-нравственным ценностям выбранной профессии, формирование аутентичного мировоззрения горняка.

Заключение. Предложенные нами вопросы и задания к рассказу И. Ефремова «Алмазная труба» представляют возможность реализации ряда направлений по воспитательной работе через потенциал художественного текста в познании основ профессии, знакомства с образом жизни и профессиональной деятельностью, традициями, а также формирования опыта вхождения в эмоциональный мир автора и героев художественного произведения. В частности, речь идёт о способах формирования аутентичного мировоззрения будущих горных инженеров, приобщения их к миру и духовно-нравственным ценностям профессии. Использование представленных в данной публикации приёмов анализа художественного текста уместно не только в рамках внеаудиторной работы (проведение воспитательных мероприятий, участие в конференциях и т. п.), но и в аудиторной работе направления подготовки 21.05.04 *Горное дело* по дисциплинам «Введение в профессиональную подготовку горного инженера» (первый курс), «Учебная геологическая практика» (второй курс), «Профессиональная подготовка в области горного дела» (пятый курс).

Перед преподавателем в профессиональной образовательной организации стоит особая задача, отличная от школьного учителя – соотнести воспитательный процесс и профессиональную подготовку, включить в свою педагогическую профессиональную деятельность познавательный и воспитательный потенциал художественного текста не только во внеурочной деятельности, но и в дисциплины профессионального профиля. Представленный опыт использования различных приёмов анализа художественного текста позволяет увидеть возможности и инструментарий работы с литературным произведением в профессиональной подготовке.

Список литературы

1. Макарова И. А. Проектирование примерной рабочей программы воспитания образовательной организации высшего образования для педагогических направлений // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2021. № 6. С. 62–69.
2. Регер Т. В. Компьютерная поддержка воспитания ценностных отношений у подростков во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Смоленск, 2014. 14 с.
3. Рязанова Е. Е. Гражданско-патриотическое воспитание студентов вузов во внеучебной деятельности // Наука в современном мире: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Анапа: НИЦ экон. и соц. процессов, 2019. С. 62.
4. Карасева Ю. А. Художественный текст как источник национально-культурной информации и выразитель национальной ментальности (на материале произведений художественной литературы стран андской культурно-исторической зоны): автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.05. М., 2012. 22 с.
5. Чечикова Е. П. Роль национальной культуры в воспитании учащихся // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). 2021. № 3. С. 41–43.
6. Профессиональная культура: опыт социологической рефлексии / под ред. Е. Ярской-Смирновой. М.: ООО «Вариант», 2014. 148 с.
7. Bouzyk M. M. Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2013. P. 382. URL: http://ruj.uj.edu.pl/xmlui...wychowanie_otwarte_na_religie (дата обращения: 17.08.2024). Текст: электронный.
8. Гурова В. Я. Воспитание чувства исторической памяти как приоритетная задача современного литературного образования // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 16 мая 2017 г.). М.: Центр русского языка и славистики, 2017. С. 94–96.
9. Kaminstein Dana S., Stevens A., Forst Marikay. Experiential Work in a Virtual World: Impactful and Socially Relevant Experiential Learning // Journal of Educators Online. 2022. Vol. 19. DOI: 10.9743/JEO.2022.19.2.6.
10. Овчинникова Е. В. Реализация принципа народности в системе развивающего обучения К. Д. Ушинского // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2018. № 4. С. 136–143.
11. Бахриева Д. С. Прием словесного рисования при изучении лирики С. А. Есенина в начальной школе. Текст: электронный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения: материалы междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов и студентов. М., 2023. С. 130–134. URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/d-s-bakhrieva-priem-slovesnogo-risova> (дата обращения: 17.08.2024).
12. Семенова Л. А. Проблемы преемственности в профессиональной подготовке конкурентоспособного специалиста в области горного дела // Концепт. 2020. № 1. С. 79–88.
13. Бусова Н. Словесное рисование как элемент творчества // Литература. 2004. № 35. С. 75.
14. Корепанова Е. В. Гуманизация взаимоотношений педагога с обучающимися в образовательной среде школы // Наука и образование. 2018. № 3-4.
15. Бончани Д. Теоретические основы совершенствования умений чтения и анализа художественного текста у итальянских учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2006. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-teoreticheskie-osnovy-sovershenstvovaniya-umeniy-chteniya-i-analiza-hudozhestvennogo-teksta-u-italyanskih-uchaschihsya> (дата обращения: 17.08.2024). Текст: электронный.
16. Skrendo A. Recepcja literatury: przedmiot, zakresy, cele badań. Komentarz do tytułu i postscriptum. Текст: электронный // Teksty Drugie. 2001. Nr. 5. S. 87–93. URL: https://www.researchgate.net/publication/340039137_Recepcja_antyku_czyli_romantyczne_unarodowienie_starozytnosci (дата обращения: 17.08.2024).
17. Коновалова Л. И. Методические идеи В. Г. Маранцмана о преподавании литературы в современной школе // Magister. 2022. № 3. С. 21–25.
18. Баргилевич О. А. Иван Ильин о духовно-нравственных основах воспитания субъективности личности // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Философия. Социология. Право». 2011. № 20. С. 231–243.
19. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
20. Басова А. А. Воображение как эстетическая способность: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04. СПб., 2003. 178 с.
21. Скоробогатов В. А., Коновалова Л. И. Феномен воображения: монография. СПб., 2002. 115 с.
22. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность: антология / под ред. В. П. Нерознака. М.: ACADEMIA, 1997. 142 с.

23. Асмус В. С. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики: сб. ст. М.: Искусство, 1968. С. 62.

24. Коновалова Л. И., Семенова Л. А. Современная образовательная среда и гуманитарная культура педагога // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. № 1. С. 62–67.

Информация об авторах

Коновалова Людмила Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48; konovaloval@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5301-6474>.

Семенова Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Юго-Западный государственный университет; 305040, Россия, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94; romahka31@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4816-101X>.

Вклад авторов в статью

Коновалова Л. И. – автор ответственен за идеологическую позицию, выражаемую в публикации.
Семенова Л. А. – автором сформулированы вопросы и практические задания к тексту И. Ефремова, проведены занятия и проанализированы творческие работы учащихся.

Для цитирования

Коновалова Л. И., Семенова Л. А. Педагогика художественного текста и его воспитательный потенциал в профессиональной подготовке студентов // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 64–73. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-64-73.

Статья поступила в редакцию 06.09.2024; одобрена после рецензирования 12.10.2024; принята к публикации 14.10.2024.

References

1. Makarova, I. A. Designing an approximate work program for the education of an educational organization of higher education for pedagogical directions. News of the VSPU. Pedagogical sciences, no. 6, p. 62–69, 2021. (In Rus.)
2. Reger, T. V. Computer support for the education of value relations among adolescents in extracurricular activities. Cand. sci. diss. abstr. Smolensk, 2014. (In Rus.)
3. Ryazanova, E. E. Civil and patriotic education of university students in extracurricular activities. Science in the modern world. Collection of scientific papers based on the materials of the IV International Scientific and Practical Conference. From: Limited Liability Company “Scientific Research Center of Economic and Social Processes” in the Southern Federal District (Anapa). 2019. (In Rus.)
4. Karaseva, Yu. A. Artistic text as a source of national cultural information and an expression of national mentality (based on the material of works of fiction from the countries of the Andean cultural and historical zone). Cand. sci. diss. abstr. M., 2012. (In Rus.)
5. Chechikova, E. P. The role of national culture in the education of students. International Scientific Bulletin (bulletin of the Association of Orthodox Scientists). Founders: Interregional educational public organization “Association of Orthodox Scientists”, no. 3, p. 41–43, 2021. (In Rus.)
6. Professional culture: the experience of sociological reflection / ed. by E. Yarskaya-Smirnova. Library of the Journal of Social Policy Research. Moscow: OOO “Variant”, 2014. (In Rus.)
7. Boużyk, M. M. Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2013. P. 382. Web. 17.08.2024. http://ruj.uj.edu.pl/xmlui...wychowanie_otwarte_na_religie. (In Eng.)
8. Gurova, V. Ya. Fostering a sense of historical memory as a priority task of modern literary education: a collection of scientific articles based on the results of the III All-Russian Scientific and Practical Conference. Training of a teacher of Russian language and literature in the system of higher education: problems and prospects. Moscow: Center of Russian Language and Slavistics, 2017: 94–96. (In Rus.)
9. Kaminstein, Dana S., Stevens, A., Forst, Marikay. Experiential Work in a Virtual World: Impactful and Socially Relevant Experiential Learning. Journal of Educators Online, vol. 19, 2022. DOI: 10.9743/JEO.2022.19.2.6. (In Eng.)
10. Ovchinnikova, E. V. Implementation of the principle of nationality in the system of developmental education of K. D. Ushinsky. Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin, no. 4, pp. 136–143, 2018. (In Rus.)

11. Bakhrieva, D. S. The reception of verbal drawing in the study of S. A. Yesenin's lyrics in elementary school. Primary philological education and teacher training in the context of the introduction of third-generation standards: Materials of the International Scientific and Practical Conference of teachers, graduate students and students. 2023. Web.17.08.2024. <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/d-s-bakhrieva-priem-slovesnogorisova>. (In Rus.)
12. Semenova, L. A. Problems of continuity in the professional training of a competitive specialist in the field of mining. *Concept*, no. 1, pp. 79–88, 2020. (In Rus.)
13. Busova, N. Verbal drawing as an element of creativity. *Literature*. 2004. No. 35. P. 75. (In Rus.)
14. Korepanova, E. V. Humanization of the teacher's relationship with students in the educational environment of the school. *Science and education*, no. 3-4, 2018. (In Rus.)
15. Bonciani, D. Theoretical foundations for improving the skills of reading and analyzing fiction in Italian students. Web. 17.08.2024. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-teoreticheskie-osnovy-sovershenstvovaniya-umeniy-chteniya-i-analiza-hudozhestvennogo-teksta-u-italyanskih-uchaschih-sya>. (In Rus.)
16. Skrendo, Andrzej. *Recepcja literatury: przedmiot, zakresy, cele badań. Komentarz do tytułu i postscriptum. Teksty Drugie*. 2001, nr. 5, s. 87–93. Web.17.08.2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/340039137_Recepcja_antyku_czyli_romantyczne_unarodowienie_starozytnosci. (In Eng.)
17. Konvalova, L. I., V. G. Marantsman's methodological ideas on teaching literature in a modern school. *Magister*, no. 3, p. 21–25, 2022. (In Rus.)
18. Bargilevich, O. A. Ivan Ilyin on the spiritual and moral foundations of education subjectivity of personality. *Scientific bulletin of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Right*, no. 20, pp. 231–243, 2011. (In Rus.)
19. Vygotsky, L. S. *Collected works*. In 6 vols. Vol. 2. Problems of general psychology / ed. by V. V. Davydov. M: Pedagogy, 1982. (In Rus.)
20. Basova, A. A. *Imagination as an aesthetic ability*. Cand. sci. diss. St. Petersburg, 2003. (In Rus.)
21. Skorobogatov, V. A., Konvalova, L. I. *The phenomenon of imagination*. St. Petersburg, 2002. (In Rus.)
22. Lotman, Yu. M. *Semiotics of culture and the concept of text*. Russian literature. Anthology. M: ACADEMIA, 1997. (In Rus.)
23. Asmus, V. S. *Reading as work and creativity. Questions of theory and history of aesthetics: collection of art*. M: Iskusstvo, 1968. (In Rus.)
24. Konvalova, L. I., Semenova, L. A. Modern educational environment and humanitarian culture of a teacher. *Scientific notes of the Transbaikal State University*, no. 1, pp. 62–67, 2020. (In Rus.)

Information about the authors

Konvalova Ludmila I., Doctor of Pedagogy, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia; 48 Moika River, Embankment St. Petersburg, 191186, Russia, 48; konvalovali@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5301-6474>.

Semyonova Ludmila A., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Southwestern State University; 94 50 Let Oktyabrya St., Kursk, 305040, Russia; romahka31@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4816-101X>.

Contribution of authors to the article

Konvalova L. I. – main author, development of methodology and direction of analysis of research materials.

Semyonova L. A. – analysis of the article materials, article design.

For citation

Konvalova L. I., Semyonova L. A. *Pedagogy of a Literary Text and its Educational Potential in the Professional Training of Students // Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 64–73. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-64-73.

Received: September 6 2024; approved after reviewing October 12 2024; accepted for publication October 14 2024.

Научная статья

УДК 373.3

DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-74-84

Особенности формирования и оценивания читательской грамотности современного младшего школьника

Марина Ивановна Кузнецова

*Институт содержания и методов обучения, г. Москва, Россия
bernin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2144-7808>*

Актуальность статьи вызвана значимостью работы над читательской грамотностью как одним из основных компонентов функциональной грамотности. Значительное внимание уделено анализу требований ФГОС НОО к читательской деятельности как предметному результату и к такой подгруппе универсальных познавательных учебных действий, как «работа с информацией». Целями исследования стали: анализ особенностей чтения с использованием потенциала цифровых устройств и выявление наиболее эффективных путей формирования и оценивания читательской грамотности младших школьников. В качестве основных методов исследования выбраны следующие: анализ базовых понятий исследования и научно-педагогической литературы, а также обобщение эмпирического материала. Ещё одним методом исследования был выбран анализ инструментария международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS 2021 г. Кроме того, применён метод прогнозирования наиболее эффективных путей формирования читательской грамотности младших школьников в ситуации сочетания традиционных и цифровых способов представления информации. К числу наиболее значимых изменений формирования и оценивания читательской грамотности младших школьников отнесены: увеличение доли чтения с целью получения и использования информации, появление чтения с электронного носителя, использование гипертекстов при поиске информации в интернете. В настоящее время младшие школьники приобретают опыт чтения цифровых текстов вне школы, следовательно, нет возможности нивелировать выделенные исследователями риски. В образовательном процессе должно быть представлено как традиционное чтение бумажных текстов, так и цифровое чтение, при этом важно использовать потенциал цифровых средств при работе с информацией, представленной в разных форматах. Чтение информационных текстов с экрана, работа по поиску информации в электронных ресурсах в большей степени соответствует природе цифрового чтения. Особенно тщательно необходимо продумывать методику введения цифрового чтения при работе с художественным текстом, основное преимущество связано с различными технологиями обогащения словарного запаса.

Ключевые слова: младший школьник, читательская грамотность, текст, информация, цифровое чтение, электронный формат

Original article

Features of Reading Literacy Formation and Assessment of Modern Primary Schoolchildren

Marina I. Kuznetsova

*Institute of Content and Teaching Methods, Moscow, Russia
bernin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2144-7808>*

The relevance of the article is caused by the importance of working on reading literacy as one of the main components of functional literacy. Considerable attention in the article is paid to the analysis of the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education for reading activity as a subject result and to such a subgroup of universal cognitive educational activities as “working with information”. The objectives of the study are: analysis of the features of reading using the potential of digital devices and identification of the most effective ways of forming and assessing the reading literacy of primary schoolchildren. The main research methods are: analysis of the basic concepts of the study and scientific and pedagogical literature, as well as generalization of empirical material. Another research method is presented by the analysis of the tools of the international study of the quality of reading and text comprehension PIRLS 2021. In addition, a method predicting the most effective ways of the reading literacy formation of primary school students in a situation of combining traditional and digital methods of presenting information has been used. The most significant changes in the formation and assessment of reading literacy in primary school

students include: an increase in the share of reading for the purpose of obtaining and using information, the emergence of reading from an electronic medium, and the use of hypertexts when searching for information on the Internet. Currently, primary schoolchildren gain experience in reading digital texts outside of school, therefore, there is no way to mitigate the risks identified by researchers. The educational process should include both traditional reading of paper texts and digital reading, while it is important to use the potential of digital tools when working with information presented in different formats. Reading information texts from the screen and searching for information in electronic resources is more consistent with the nature of digital reading. It is especially necessary to carefully consider the methodology for introducing digital reading when working with fiction; the main advantage is associated with various technologies for enriching vocabulary.

Keywords: primary schoolchildren, reading literacy, text, information, digital reading, electronic format

Введение. Всеми исследователями функциональной грамотности признаётся принципиальное значение такого компонента этого сложного структурного образования, как читательская грамотность. «Чтение – это важнейший способ освоения базовой социально значимой информации – профессионального и бытового знания, культурных ценностей прошлого и настоящего, сведений об исторически непреходящих и текущих событиях, нормативных представлений, – составляющей основу, системное ядро многонациональной и многослойной российской культуры»¹. Одна из причин такой роли читательской грамотности связана с тем, что значительная часть информации, необходимой человеку для принятия решений в той или иной жизненной ситуации, поступает в виде текстов. Н. Н. Сметанникова отмечает, что «во всех случаях становления и развития различных видов грамотности (юридической, финансовой, математической, информационной и др.) чтение выступает в качестве инструментария» [1, с. 42]. При этом в современном мире в деятельности читателей происходят серьёзные изменения, которые важно анализировать, а результаты анализа использовать для совершенствования школьного образовательного процесса, начиная с начальной школы. Этим обусловлена актуальность исследования такой проблемы, как особенности формирования и оценивания читательской грамотности современного младшего школьника в условиях сочетания традиционного чтения текстов на бумажных носителях (книги, учебники, тетради на печатной основе и т. д.) и чтения текстов с экрана различных цифровых устройств.

Цель исследования – анализ особенностей современной ситуации обучения чтению с использованием потенциала цифровых устройств и выявление наиболее эффективных путей формирования и оце-

нивания читательской грамотности младших школьников.

Новизна исследования обусловлена рассмотрением в качестве материала для анализа не только теоретических работ по указанной проблеме, но и результатов участия российских младших школьников в проведённом в 2021 г. цикле международного сопоставительного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS. Именно в этом цикле российские выпускники начальной школы читали тексты и задания к ним с экрана компьютера и выполняли задания с помощью клавиатуры. Результаты анализа накопленного к настоящему времени теоретического и практического материала позволили сформулировать рекомендации о наиболее эффективных путях формирования и оценивания читательской грамотности в условиях цифровизации образования.

Обзор литературы. В последние десятилетия активно обсуждается вопрос, произошла ли очередная революция в чтении в связи с появлением новых цифровых носителей текстов, аналогично ли появление цифрового формата чтения изобретению в XV в. И. Гутенбергом печатного станка и появлению печатных книг. Ряд исследователей даёт положительный ответ, а кто-то отстаивает точку зрения, что пока рано говорить именно о революционном преобразовании читательской деятельности в информационную эпоху. При этом все исследователи указывают на значительные изменения в процессе чтения.

Так, например, Дж. Макинни предлагает переосмыслить традиционную теорию чтения с учётом онлайн-чтения, пересмотреть концепции читателя и текста, их роли в связи с чтением с использованием компьютерного формата [2]. Учёный утверждает, что при чтении интерактивных текстов взаимоотношения текста и читателя существенно меняются. Главной целью чтения как с листа, так и с экрана является понимание текста читающим, соответственно, один из ключе-

¹ Национальная программа поддержки и развития чтения. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2007. – С. 17.

вых вопросов в связи с появлением чтения с экрана – это вопрос о том, влияет ли тип чтения на уровень понимания.

В настоящее время мнения разных исследователей не совпадают. Результаты одних экспериментов показывают, что понимание школьниками прочитанного при чтении на бумаге лучше, чем при чтении с экрана [3]. При этом указываются такие проблемы чтения с экрана, как снижение уровня понимания, «в ряде случаев наблюдается потеря способности к чтению с листа, особенно больших фрагментов, несущих глубокую информацию»¹. Результаты других экспериментов показывают, что нет статистически значимых отличий в качестве понимания текста, воспринимаемого с листа и с экрана [4–6].

Интересен вывод исследования С. Р. Оганова и А. Н. Корнева о том, что у читателей 12–14 лет навыки обработки бумажных и электронных текстов опираются на разные когнитивные стратегии [6]. Отметим, что практически все российские сопоставления делались в выборке школьников пятого класса и старше. Часть исследований была связана с оценкой уровня читательской грамотности обучающихся основной школы при использовании компьютерного формата оценивания, предполагающего не только чтение с экрана, но и внесение ответов с использованием клавиатуры [7; 8]. При анализе результатов были отмечены проблемы учеников 5–9-х классов, интерес с точки зрения тематики статьи представляют данные о результатах пятиклассников, поскольку они по возрасту максимально близки к младшим школьникам.

Методология и методы исследования. При проведении исследования использованы как теоретические, так и эмпирические методы. В качестве основного метода был выбран анализ базовых понятий исследования и анализ научно-педагогической литературы по теме исследования, контент-анализ представленных в открытых источниках сообщений педагогов, обобщающих их опыт использования цифровых средств предоставления информации, а также обобщение теоретического и эмпирического материала. Ещё одним методом исследования был выбран анализ инструментария международного сопоставительного

¹ Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. Ю. П. Мелентьевой. – М.: НИЦ «Наука» РАН, 2021. – С. 298.

исследования качества чтения и понимания текста PIRLS в цикле 2021 г. В связи с актуальностью проблемы было принято решение проанализировать особенности чтения с экрана и проблемы, возникающие при таком чтении у младших школьников. Кроме того, применён метод прогнозирования наиболее эффективных путей формирования читательской грамотности младших школьников в ситуации сочетания традиционных и цифровых способов представления информации.

Результаты исследования. Как у взрослых читателей, так и у читателей-школьников постоянно меняется соотношение объёма чтения с разными целями. Если сравнивать объём чтения с целью получения опыта эстетического переживания и познания мира (достигается при чтении художественной литературы) с объёмом чтения с целью приобретения и использования информации (достигается при чтении большого разнообразия текстов, условно называемых информационными – статьи из газет и журналов, научно-популярные книги, статьи из энциклопедических словарей, различные инструкции, справочная литература), то у современного читателя явно перевешивает чтение для достижения второй цели.

Актуализация чтения с целью приобретения и использования информации способствовала появлению таких видов текста, как несплошной текст, в котором текстовая информация чередуется с информацией в виде диаграмм, рисунков, схем, таблиц, графиков, а также множественный текст, который представляет собой несколько текстов по одной проблеме, созданных разными авторами или одним автором, но в разное время [9; 10].

Ещё одной особенностью современного читателя является чтение не только с бумажного, но и с электронного носителя. Такой вид чтения имеет разные названия: электронное / экранное / цифровое / дисплейное / компьютерное чтение. Все эти названия синонимичны. Приведём одно из определений: «Цифровое чтение (digital reading) – чтение в электронной среде текстов (в самом широком смысле), прошедших цифровую обработку и размещённых на электронных носителях»². Третьей особенностью является большая связь читательской грамотности с навыками поиска информации в интер-

² Там же. – С. 297.

нет-среде и с удержанием цели чтения благодаря проявлению волевого компонента. Современный пользователь интернета уже не может представить мир без гипертекстов – таких текстов, которые содержат ссылки на другие тексты, чтение одного текста позволяет параллельно обратиться к ряду других текстов.

В бумажном варианте прообразом гипертекста были энциклопедии, в которых в одной статье указывались возможности обращения к другим статьям по данной теме для уточнения или расширения знаний. При этом переход от одной статьи к другой являлся осознанным актом со стороны читателя. Над созданием концепции и реализацией идеи перехода по ссылкам, содержащимся в одном документе, к другим документам в компьютерном варианте работало много талантливых специалистов IT-сферы. Само слово «гипертекст» впервые использовано Т. Нельсоном в 1965 г., и теперь оно очень широко применяется при описании видов современных текстов. Обращение к другим источникам информации позволяет легко получить дополнительные сведения, но при этом возможность бесконечного перехода по ссылкам во многих случаях может привести к потере ответа на первоначальный поисковый запрос.

Выделенные особенности характерны читателям всех возрастов, школьный образовательный процесс не может не реагировать на изменения читательского поведения и привычек. В связи с этим возникает необходимость проанализировать особенности процесса формирования читательской грамотности младших школьников, выделить объективные трудности, возникающие при работе с художественным и информационным текстами, плюсы и минусы использования цифрового чтения.

Обратимся к ФГОС НОО 2021 г. и проследим отражение в документе значимости чтения как художественной литературы, так и информационных текстов. Традиционно в требованиях к предметным результатам по учебному предмету «Литературное чтение» указывается именно на работу с художественным текстом.

Приведём два требования, максимально связанные с читательской грамотностью: «1) сформированность положительной мотивации к систематическому чтению и слушанию художественной литературы и произ-

ведений устного народного творчества <...> 5) овладение элементарными умениями анализа и интерпретации текста, осознанного использования при анализе текста изученных литературных понятий: прозаическая и стихотворная речь; жанровое разнообразие произведений (общее представление о жанрах); устное народное творчество, малые жанры фольклора (считалки, пословицы, поговорки, загадки, фольклорная сказка); басня (мораль, идея, персонажи); литературная сказка, рассказ; автор; литературный герой; образ; характер; тема; идея; заголовок и содержание; композиция; сюжет; эпизод, смысловые части; стихотворение (ритм, рифма); средства художественной выразительности (сравнение, эпитет, олицетворение)»¹.

При этом значимость работы с информационными текстами также отражена в федеральном стандарте. С этой точки зрения важно обратить внимание на требования к метапредметным результатам: «Овладение универсальными учебными познавательными действиями <...> 3) работа с информацией: выбирать источник получения информации; согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде; распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа её проверки; соблюдать с помощью взрослых (педагогических работников, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся) правила информационной безопасности при поиске информации в сети Интернет; анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую, информацию в соответствии с учебной задачей; самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации»².

Таким образом, на уровне государственного стандарта зафиксировано, что читательская грамотность является как предметным компонентом функциональной грамотности, работа над которым идёт на уроках «Литературного чтения», так и интегративным компонентом, работа над которым осуществляется на всех предметах, где предполагается работа с текстом. Данная классификация

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ: [от 31 мая 2021 г. № 286]. – С. 37–38. – URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (дата обращения: 12.05.2024). – Текст: электронный.

² Там же. – С. 34.

компонентов предложена Н. Ф. Виноградовой и удобна для понимания вклада каждого предмета в формирование функциональной грамотности¹. В стране накоплен опыт работы над пониманием информационного текста как метапредметного результата начального обучения, особое значение имеют исследования, проводимые под руководством Г. А. Цукерман [11].

Чтобы зафиксированные в ФГОС НОО требования не остались на уровне декларации, чтобы были учтены особенности чтения в информационную эпоху, важно проанализировать, какое место в жизни и обучении современного младшего школьника занимает чтение в цифровом формате, поскольку именно появление цифрового чтения оказывает сейчас самое серьёзное как прямое, так и опосредованное влияние на становление читательской грамотности.

В современной начальной школе чтение с экрана представлено в небольшом объёме – это дозированная работа с электронными формами учебников, чтение с интерактивной доски. В ряде регионов в компьютерном формате проводятся оценочные процедуры, особенно по завершении начальной школы. Специально обучение чтению с экрана не проводится. При этом вне образовательного процесса значительное число младших школьников активно читают с экрана, овладевая этим самостоятельно. В исследованиях, посвящённых изучению чтения с экрана, указывается, что наряду с определёнными преимуществами такого чтения – более быстрое переключение внимания, удобство поиска нужной информации, существуют и риски [6].

Остановить использование чтения с экрана невозможно, следовательно, нужно найти целесообразные способы включения этого вида чтения в образовательный процесс и пути снижения рисков разрушения процесса чтения под влиянием цифрового формата чтения. В большей степени «пострадать» от чрезмерного увлечения цифровым форматом может чтение художественного текста. Именно этот текст достаточно объёмен и требует целостного восприятия [12].

На сегодняшний день практически нет данных о влиянии формата чтения на пони-

мание младшими школьниками текста. Один из источников такой информации – международное мониторинговое исследование качества чтения и понимания текста PIRLS, поскольку в 2021 г. у стран-участниц была возможность выбирать, в каком формате – бумажном или цифровом – проводить исследование [13]. Из 57 стран 25 стран (среди них и Российская Федерация) перешли на новый формат тестирования – Digital PIRLS. Обучающиеся этих стран при проведении исследования читали тексты с экрана электронного устройства и выполняли задания с использованием клавиатуры. Обучающиеся этих стран участвовали ещё в одном направлении исследования – ePIRLS. Особенность ePIRLS – моделирование ситуации выполнения небольшого исследовательского проекта в искусственно созданной интернет-среде.

Цифровой формат проведения тестирования предполагает проявление умений пользоваться полосой прокрутки (тексты, отобранные для исследования, достаточно объёмные и «не входят» на один экран, следовательно, читатели должны были «прокручивать» текст), ссылками, навигационной панелью, графическими символами, вкладками и всплывающими окнами. При этом очень важно обратить внимание на то, что определение читательской грамотности при появлении компьютерного варианта тестирования не изменилось, международные эксперты в области чтения придерживаются мнения, что с изменением формата суть чтения не изменилась [13–15]. Это очень важный момент, позволяющий более оптимистично смотреть на управляемость процессом чтения с использованием различных форматов (бумажного и цифрового).

Поскольку весь предлагаемый инструментарий представлял собой два больших блока: 1) цифровой вариант PIRLS; 2) e-PIRLS, анализ инструментария и выявленных в ходе проведения исследования особенностей целесообразно представить именно по этим двум блокам. Содержательный анализ цифрового варианта PIRLS позволил сделать вывод, что типы текстов не изменились: по-прежнему используются как сплошные, так и несплошные тексты, включающие рисунки, план-схему, таблицы, в информационных текстах активно используются множественные тексты, т. е. тексты, состоящие из нескольких самостоятельных текстов.

¹ Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

В данном блоке инструментария сохранено типичное для PIRLS соотношение текстов: 50 % художественных и 50 % информационных. В значительной степени сохранены основные модели задания, но при этом появились и новые. Появление новых видов заданий вызвано разными причинами, среди которых можно выделить такую: современный мир предъявляет значительные требования к уровню логического мышления человека, определённые ожидания фиксируются уже на уровне начального образования.

Новые типы заданий требуют от младших школьников проявления большей осознанности, большей обобщённости. Проиллюстрируем новые форматы заданий на текстах,

специально подготовленных для ознакомления как младших школьников, так и широкой педагогической общественности с исследованием PIRLS 2021. Первый тип задания связан с наличием множественного выбора, при этом в формулировке задания не указывается на количество правильных выборов. Примеры заданий с множественным выбором.

Второй новый тип заданий требует от читателя проявления при ответе очень высокой степени обобщённости. Читателю необходимо соединить всю информацию, полученную во время чтения текста, и точно охарактеризовать героев художественного текста или объекты, которые описывались в информационном тексте. Приведём примеры таких заданий.

Пример 1

В соответствии со статьёй, какие утверждения об осьминогах верны?
Отметь все подходящие ответы.

- У них округлые тела.
- У них восемь длинных щупалец.
- Они живут только в холодных водах океана.
- Их любимая еда — это крабы и мелкая рыба.
- Они ловят пищу ртом.

Пример 2

Какую информацию ты можешь узнать из раздела «Планируйте своё посещение»?
Отметь все подходящие варианты ответа.

- Что тебе взять с собой
- Когда заповедник работает
- Какие экскурсии предлагаются
- Где купить билеты
- Что можно воспользоваться картой заповедника

Пример 3

Посмотри маршруты на карте. Выбери, по какому маршруту пойти, чтобы увидеть каждое из перечисленных ниже животных.
Выбери один маршрут для каждого животного.

	Фотомаршрут	Птичий маршрут	Маршрут вдоль пруда
Пингвин	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Фламинго	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Коала	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Пример 4

Какие слова лучше всего описывают этих героев? Выбери один ответ в каждой строке.

	мальчик	бабушка	и мальчик, и бабушка
любит запах земли и травы	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
сейчас живёт в городской квартире	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
любит своих животных	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
мечтает о новом соседе-мальчике	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
умеет укладывать на крыше дёрн	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Пример 5

Какие утверждения лучше всего описывают этих животных?
Выбери один ответ в каждой строке.

	Черепахи «южноречной террапин»	Желтоглазые пингвины	Оба вида
Они живут на берегах рек.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Этот вид почти вымер.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Они живут в прибрежных районах.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Их детёныши лучше защищены в заповедниках.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Они устраивали гнёзда в лесах.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Особенность направления e-PIRLS определяется тем, что оценивание осознанности чтения происходит в смоделированной интернет-среде с имитацией перехода с сайта на сайт, в процессе чтения серии текстов. Задания вводятся как учебный проект, который ученику предлагают выполнить, и несколько текстов объединены единой темой, например, исследованием планеты Марс, знакомством с легендой о Трое и т. д.

Предлагаемый материал содержит несколько интерактивных вставок, читателя никто не может «заставить» нажимать на них, но при этом эти вставки содержат дополнительную информацию, которая помогает правильно ответить на вопросы. Читатель сам является активным пользователем предлагаемой информации. Приведём примеры обращений к читателю: «Нажмите сюда, чтобы узнать больше о», «А сейчас нажмите на “.....” (указывается часть страницы, конкретный предмет и т. д.), чтобы узнать больше о...». Каждая часть проекта начинается с того, что ученику предлагают выбрать сайт из четырёх предложенных, на котором, скорее всего, можно найти информацию по определённой проблеме. Задание сформулировано так: «Взгляни на размещённые слева результа-

ты поиска в Google. Нажми на ссылку, которая, скорее всего, содержит информацию о том, почему...». Читатель должен оценить релевантность предлагаемой информации поставленному вопросу, правильность выбора фиксируется, но вне зависимости от выбранного читателем сайта ему открывается нужная страница – это сделано, чтобы неверный ответ на этот вопрос не лишил читателя возможности выполнить последующие задания.

Типология основной части заданий в блоке e-PIRLS схожа с типологией заданий в цифровом блоке PIRLS, например, очень активно используется формат множественного выбора без указания на количество правильных ответов: «Отметь всё, что подходит». Но при этом есть некоторые новые типы заданий. Приведём описание такого задания. Учащемуся предлагается сравнить несколько эпизодов, о которых он прочитал, именно эти эпизоды зафиксированы в выпадающем меню. Далее по очереди предлагается несколько утверждений, и каждый раз всплывает меню с перечислением эпизодов, а учащемуся нужно отметить, с каким из эпизодов связано утверждение. Отметим, что это требует от учащегося умения сравнивать, сопоставлять, обобщать.

Приведём пример того, как такой тип задания выглядит и как выглядит «выпадающее меню».

Пример 6

20.
В каждом из случаев указанный способ избежать хищников соотнеси с зебрами, антилопами гну или обоими видами животных. Нажми на выпадающее меню.

 **Ученик**

A. жить в стаде
 Выбери один ответ

B. лягать хищников
 Выбери один ответ

C. использовать свои рога
 Выбери один ответ

D. сбить хищников с толку
 Выбери один ответ

 **СОХРАНИТЬ**

После каждого утверждения при нажатии на «Выбери один ответ» появляется возможность выбрать из такого перечня:

- зебры
- антилопы гну
- оба

Возможности современных младших школьников работать с цифровыми текстами подтверждены хорошими результатами российских читателей в исследовании PIRLS 2021 г.¹ Инструментарий исследования содержит значительный потенциал для продуманного введения в образовательный процесс цифрового чтения.

¹ PIRLS 2021. International Results in Reading. – URL: <https://pirls2021.org/results> (дата обращения: 12.09.2024). – Текст: электронный; Краткие результаты исследования PIRLS-2021. – URL: http://www.centeroko.ru/pirls21/pirls2021_pub.html (дата обращения: 05.06.2024). – Текст: электронный.

Обсуждение результатов исследования. Рассматривая вопрос о введении в образовательный процесс формирования и оценивания цифрового чтения, важно отметить, что принципиальным является сохранение существующих подходов к формированию читательской грамотности как метапредметного результата обучения. При этом важно не растерять имеющийся у российского образования потенциал качественной работы над читательской грамотностью на материале бумажных текстов. В стране существует отработанная десятилетиями методика обучения чтению бумажного текста, при этом методика чтения цифрового текста только начинает складываться, именно поэтому на нынешнем этапе цифровое чтение целесообразно вводить после того, как младшие школьники пройдут первые шаги по овладению чтением с бумажного носителя.

При создании определённых условий в момент введения цифрового текста приобретённый ранее навык не разрушится, а произойдёт перенос читательских умений в цифровую среду. При этом перед российским начальным образованием стоит несколько новых задач. Необходимо обеспечить использование в образовательном процессе большого разнообразия текстов: сплошных, несплошных, множественных (составных).

Важно развивать различные стратегии чтения текстов разных видов. При формировании осознанного чтения важно уделять внимание и развитию познавательных универсальных учебных действий, включающих как логические действия, так и работу с информацией. Педагогам целесообразно активно знакомиться с открытым цифровым инструментарием PIRLS.

Важно учитывать выявленные при проведении в России исследования в 2021 г. риски и трудности четвероклассников при работе с цифровым текстом [12]. Это позволит избежать трудностей использования чтения с экрана в образовательном процессе. Интерес представляет новое направление в исследовании PIRLS – ePIRLS. Современные младшие школьники приобретают опыт поиска информации в интернете достаточно стихийно. Предложенная в ePIRLS модель выполнения проекта с использованием дополнительных электронных источников довольно перспективна. Хорошо известна проблема, связанная с тем, что младшие школьники не всегда знают значение слов,

встречающихся в тексте, возможность при чтении в компьютерном формате тут же увидеть появившуюся информацию о значении слова, нажав на него, может стать полезным инструментом.

Заключение. В образовательном процессе начальной школы должно быть представлено как традиционное чтение бумажных текстов, так и цифровое, при этом особенно тщательно необходимо продумывать методику введения цифрового формата при работе с художественным текстом. Важно сохранить уникальные методики работы с этим видом текста на бумажном носителе и вводить чтение художественных текстов с экрана постепенно, когда у младших школьников накапливается значительный опыт работы с бумажным носителем этих текстов.

При введении цифрового чтения художественных текстов важно использовать такие компьютерные технологии, которые бы помогали юным читателям сначала прочитывать текст целиком, и лишь потом приступать к его анализу. Потенциал работы с художе-

ственными текстами в цифровой среде прежде всего связан с различными технологиями обогащения словарного запаса.

Чтение информационных текстов с экрана, работа по поиску информации в электронных ресурсах больше соответствует природе цифрового чтения. Важно использовать потенциал цифровых средств для обучения работе с информацией, представленной в разном формате – текстовом, графическом, аудиоформате и т. д.

В качестве перспективных направлений в изучении данной темы считаем проведение федеральных и региональных мониторингов читательской грамотности младших школьников в цифровом формате с обязательным анкетированием принявших участие в мониторинге школьников, их родителей и педагогов с включением вопросов об особенностях чтения бумажных и цифровых текстов. Кроме того, перспективным будет дальнейшее изучение практики работы педагогов в ситуации использования в образовательном процессе для предоставления школьникам информации цифровых устройств.

Список литературы

1. Сметаникова Н. Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотекосведение. 2017. Т. 66, № 1. С. 41–48.
2. McEneaney J. E. Agent-based Literacy Theory // Reading Research Quarterly. 2006. Vol. 41, no. 3. P. 352–371. DOI: 10.1598/RRQ.41.3.3.
3. Halamish V., Elbaz E. Children's Reading Comprehension and Metacomprehension on Screen Versus on Paper // Computers & Education. 2020. Vol. 145. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103737.
4. Антипенко О. Е. Анализ эффективности восприятия печатного и компьютерного текста в рамках учебной деятельности. Текст: электронный // Психология, социология и педагогика. 2016. № 1. С. 57–64. URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/01/6239> (дата обращения: 30.05.2024).
5. Борисенко Н. А., Миронова К. В., Шишкова С. В. Вклад научной школы Г. Г. Граник в психологию понимания: от бумажного текста к электронному // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 170–187. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-170-186.
6. Оганов С. Р., Корнев А. Н. Чтение письменных и электронных текстов детьми 9–11 и 12–14 лет: понимание, скорость и когнитивные механизмы // Чтение в цифровую эпоху: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Российской ассоциации дислексии. М.: Изд-во Гос. ин-та рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2018. С. 20–24.
7. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Проблемы оценки и формирования функциональной читательской грамотности учеников основной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2. С. 155–180.
8. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4. С. 34–57.
9. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сб. ст. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. 443 с.
10. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Сидорова Г. А. Специфика формирования у учащихся основной школы читательской грамотности в процессе работы с множественным текстом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. № 1. С. 88–109. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-90-88-109.
11. Цукерман Г. А., Обухова О. Л., Шибанова Н. А. Понимание информационного текста как метапредметный результат начального обучения // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 45–57.

12. Кузнецова М. И., Сидорова Г. А. Трудности российских младших школьников при выполнении заданий компьютерной версии международного исследования осознанности чтения PIRLS-2021 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 7–26.

13. PIRLS 2021. Assessment framework / eds. I. V. S. Mullis, M. O. Martin. TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2019. 88 p. URL: <https://tyiu.uz/elibrary/books/20230331145406.pdf> (дата обращения: 13.05.2024). Текст: электронный.

14. Leu D., Kinzer C., Coiro J., Castek J., Henry L. New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment // Theoretical models and processes of reading / eds. D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell. Newark, DE: International Reading Association, 2013. P. 1150–1181.

15. Goldman S. R. Reading and the Web: Broadening the Need for Complex Comprehension. Текст: электронный // Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices / eds. R. J. Spiro, M. DeSchryver, P. Morsink, M. S. Hagerman, P. Thompson. New York, NY: Routledge, 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/282937708_Reading_and_the_web_Broadening_the_need_for_complex_comprehension (дата обращения: 30.05.2024).

Информация об авторе

Кузнецова Марина Ивановна, доктор педагогических наук, Институт содержания и методов обучения; 101000, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16; bernin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2144-7808>.

Для цитирования

Кузнецова М. И. Особенности формирования и оценивания читательской грамотности современного младшего школьника // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 74–84. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-74-84.

Статья поступила в редакцию 11.06.2024; одобрена после рецензирования 14.07.2024; принята к публикации 15.07.2024.

References

1. Smetannikova, N. N. Reading, literacy, reading competence: development strategy. Library Science, no. 1, pp. 41–48, 2017. (In Rus.)

2. McEneaney, J. E. Agent-based literacy theory. Reading Research Quarterly, no. 3, pp. 352–371, 2006. DOI: 10.1598/RRQ.41.3.3 (In Rus.)

3. Halamish, V., Elbaz, E. Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. Computers & Education, vol. 145, 2020. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103737. (In Eng.)

4. Antipenko, O. E. Analysis of effective perception of the printed and computer text within the framework of educational activities. Psychology, sociology and pedagogy, no. 1, pp. 57–64, 2016. Web. 30.05.2024. <http://psychology.snauka.ru/2016/01/6239>. (In Rus.)

5. Borisenko, N. A., Mironova, K. V., Shishkova, S. V. Contribution of the scientific school named after G. G. Granik in the psychology of understanding: from paper text to electronic. Theoretical and experimental psychology, no. 3, pp. 170–187, 2022. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-170-186. (In Rus.)

6. Oganov, S. R., Kornev, A. N. Reading written and electronic texts by children aged 9–11 and 12–14 years: comprehension, speed and cognitive mechanisms. Reading in the digital era: collection of materials from the VIII International Scientific and Practical Conference of the Russian Association of Dyslexia. Moscow, 2018: 20–24. (In Rus.)

7. Gosteva, Yu. N., Kuznetsova, M. I., Ryabinina, L. A., Sidorova, G. A., Chaban, T. Yu. Problems of assessing and forming functional reading literacy of primary school students. Domestic and foreign pedagogy, no. 2, pp. 155–180, 2020. (In Rus.)

8. Gosteva, Yu. N., Kuznetsova, M. I., Ryabinina, L. A., Sidorova, G. A., Chaban, T. Yu. Theory and practice of assessing reading literacy as a component of functional literacy. Domestic and foreign pedagogy, no. 4, pp. 34–57, 2019. (In Rus.)

9. Arnold, I. V. Semantics. Stylistics. Intertextuality: collection of articles. St. Petersburg: St. Petersburg University Publishing House, 1999. (In Rus.)

10. Gosteva, Yu. N., Kuznetsova, M. I., Sidorova, G. A. Specifics of developing reading literacy among primary school students in the process of working with multiple texts. Domestic and foreign pedagogy, no. 1, pp. 88–109, 2023. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-90-88-109. (In Rus.)

11. Tsukerman, G. A., Obukhova, O. L., Shibanova, N. A. Understanding information text as a meta-subject result of primary education. Questions of psychology, no. 2, pp. 45–57, 2017. (In Rus.)

12. Kuznetsova, M. I., Sidorova, G. A. Difficulties of Russian junior schoolchildren when completing tasks in the computer version of the international study of reading awareness PIRLS-2021. Domestic and foreign pedagogy, no. 2, pp. 7–26, 2022. (In Rus.)

13. PIRLS 2021. Assessment framework / I. V. S. Mullis, M. O. Martin (eds.). TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Boston College, 2019. Web. 13.05.2024. <https://tyiu.uz/elibrary/books/20230331145406.pdf>. (In Eng.)

14. Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., Henry, L. New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. Theoretical models and processes of reading / eds. D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell. Newark, DE: International Reading Association, 2013. (In Eng.)

15. Goldman, S. R. Reading and the web: Broadening the need for complex comprehension. R. J. Spiro, M. DeSchryver, P. Morsink, M. S. Hagerman, P. Thompson (Eds.). Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices. New York: Routledg, 2014. (In Eng.)

Information about the author

Kuznetsova Marina I., Doctor of Pedagogy, Institute of Content and Teaching Methods; 16 Zhukovsky st., Moscow, 101000, Russia; bernin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2144-7808>.

For citation

Kuznetsova M. I. Features of the Formation and Assessment of Reading Literacy of Modern Primary Schoolchildren // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 74–84. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-74-84.

**Received: June 11 2024; approved after reviewing July 14 2024;
accepted for publication July 15 2024.**

Научная статья**УДК 028.01.372.882****DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-85-92****Актуальная технология организации семейного чтения усилиями школы****Наталья Михайловна Свирина***Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования**им. К. Д. Ушинского, в. Санкт-Петербурга, Россия*appo@obr.gov.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7250-8650>

Чтение как каждодневное явление в семье ребёнка, школьника находится в настоящее время в сложном положении. Отсутствие домашних библиотек, привычки к чтению у самих родителей порождает у педагогов опасения по отношению к чтению подрастающего поколения. Актуальность исследования связана с отсутствием систематического семейного чтения, что сказывается на интеллектуальном развитии школьников, речь которых беднеет, кругозор не расширяется, ассоциативные ряды и работа воображения не имеет необходимую питательную среду. Цель исследования – представление и характеристика технологии работы школы над формированием регулярного семейного чтения. В исследовании задействованы следующие методы: анализ научно-методической литературы по проблеме чтения и семейного чтения, анкетирование родителей школьников – учеников начальных и 5–6-х классов (2022–2024), систематизация – обобщение собственного методического и практического опыта внедрения семейного чтения в школе. В процессе создания и поддержки атмосферы читающей семьи школьника школа должна представлять последовательность педагогических действий в данном направлении. В статье выделены и обобщены ошибки школы и семьи, предложены результаты многолетней работы автора по созданию и апробации технологии по формированию семейного чтения школой. В основу технологии положено взаимодействие с семьёй школьника, основанное на доверии к школе и родителям ребёнка. Работа одновременно обращена как к родителям детей, так и к самим детям. Пути мотивации родителей по отношению к созданию атмосферы семейного чтения дома являются последовательными и регулярными на протяжении всего школьного учебного года. Как правило, итогом данной деятельности школы становятся семейные проекты. Отсроченным результатом семейного чтения выступает самостоятельное чтение учащихся в подростковом возрасте и в старших классах. Перспектива исследования может быть связана с совершенствованием технологии работы по систематическому самостоятельному домашнему чтению подростков и детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: семейное чтение, школа, мотивация родителей, технология, педагогика воспитания

Original article**Current Technology for Organizing Family Reading through the Efforts of School****Natalia M. Svirina***St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia*appo@obr.gov.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7250-8650>

Reading as an everyday phenomenon in the family of a child, a schoolchild is in a difficult situation these days. The absence of home libraries, the habit of reading among parents themselves gives rise to concerns among teachers regarding the reading of the younger generation. The relevance of the study is associated with the lack of systematic family reading, which affects the intellectual development of schoolchildren, whose speech becomes poorer, their horizons do not expand, associative series and the work of imagination do not have the necessary nutrient medium. The purpose of the study is to present and characterize the technology of the school's work on the regular family reading formation. The study involves the following methods: analysis of scientific and methodological literature on the problem of reading and family reading, questioning of parents of schoolchildren – primary school students and 5–6 grades (2022–2024), systematization – generalization of their own methodological and practical experience in introducing family reading at school. In the process of creating and supporting the atmosphere of a reading family of a schoolchild, school should present a sequence of pedagogical actions in this direction. The article highlights and summarizes the mistakes of school and family, offers the results of the author's long-term work on the creation and testing of technology for the family reading formation by school. The technology is based on interaction with the student's family, based

on trust in school and a child's parents. The work is simultaneously addressed to both children's parents and children themselves. The ways of motivating parents in relation to the creation of an atmosphere of family reading at home are consistent and regular throughout the school academic year. As a rule, the result of this activity at school is family projects. A delayed result of family reading is independent reading of students in adolescence and high school. The prospect of the study may be associated with the improvement of the work technology on systematic independent home reading of adolescents and primary school children.

Keywords: family reading, school, parental motivation, technology, pedagogy of education

Введение. Сегодня проблема семейного чтения¹ является наиболее острой. Занятость родителей, предпочтение молодых семей жить вдали от бабушек и дедушек, модные течения дизайна квартир, не предполагающего наличия книжных полок или шкафов, увлечение цифровыми технологиями – всё это привело к отсутствию в жизни ребёнка-дошкольника и младшего школьника чтения как вида деятельности в семье, как увлекательного занятия, взаимоотношения и времяпрепровождения детей с родителями дома. **Актуальность** исследования заключается в необходимости обеспечить школы технологией формирования семейного чтения, вовлекая поэтапно молодых родителей школьников к чтению вместе с детьми. Для указанной работы необходимы определённые практики, технологии, апробированные на протяжении ряда лет и подтвердившие первоначальную **гипотезу**: организация эффективного результативного семейного чтения с детьми является на сегодняшний день заботой школы. **Целью** данной статьи является представление апробированной алгоритмической технологии работы школы над формированием семейного чтения. **Новизна** представленного исследования заключается в авторской технологии, используемой школой при систематической работе с семьями учащихся, начиная с первого класса и до пятого класса включительно, с целью формирования семейного чтения.

В настоящее время не наблюдается массовой системной работы школ над формированием читающей семьи, домашнего чтения ребёнка и в результате – самостоятельного чтения подростка и старшеклассника. В статье представлена технология работы школы в хронологической последовательности процесса формирования семейного чтения; экспериментально выявлены и представлены ошибки школы и семьи в деле формирования семейного чтения; обнаружены и представлены расхождения между видением

родителей и потребностью детей в чтении дома.

Методология и методы исследования. В соответствии с задачей работы использована совокупность методов исследования: анализ научно-методической литературы по проблеме чтения и семейного чтения, анализ методических источников и представленного в научно-методической литературе опыта педагогов в области семейного чтения, анкетирование родителей школьников – учеников начальных и 5–6-х классов (2022–2024 учебные годы, общее число родителей учащихся 220 чел.), наблюдение за деятельностью учащихся в процессе бесед о литературе, систематизация – обобщение собственного методического и практического опыта внедрения семейного чтения в школе.

Обзор литературы. Проблему семейного чтения как необходимого сопровождения развития ребёнка поставили и решали педагоги прошлого, видя в чтении ребёнка следующие приоритетные значения:

- знакомство с окружающей ребёнка действительностью (К. Д. Ушинский [1, с. 240]);
- умение понимать и обдумывать прочитанное (В. И. Водовозов [2, с. 272]);
- чтение должно воспитывать ребёнка, для этого предлагаемые для чтения книги должны быть интересными для юного читателя (Ц. П. Балталон [3, с. 76]);
- литературное чтение (М. А. Рыбникова [4], В. Я. Стоюнин [5], В. П. Острогорский², Вл. П. Шереметевский [6]);
- чтение как понимание прошлого, настоящего и настрой на понимание будущего (Г. А. Гуковский [7]).

Методисты нового времени продолжают традиции предшественников, обращаясь как к универсальным свойствам чтения, таким как духовное и нравственное формирование и обогащение личности читающего³, так и к новым видам, способам и пространствам

¹ Чтение: энциклопедический словарь / под ред. Ю. П. Мелентьевой. – М.: НИЦ «Наука» РАН, 2021. – С. 221–222.

² Острогорский В. П. Выразительное чтение. – 7-е изд. – М., 1911. – 128 с.

³ Браже Т. Г. О литературе в школе: книга для учителя. – СПб.: МИРС, 2008. – С. 363.

чтения, продиктованным расширением научно-технического прогресса, например «экранный текст» (И. В. Сосновская [8]), чтение как «одно из средств получения информации» (С. В. Тихонова [9]), обобщение и конкретизация форм чтения в глобальное представление «стратегии чтения» (Г. В. Пранцева, Е. С. Романичева¹, Н. Н. Сметанникова², Е. А. Асонова и др. [10]).

Изменяются тенденции в чтении современной молодёжи школьного возраста: при сохранении некоторой группы активных читателей появляются читатели ситуативные (по собственным информационным и учебным запросам), что сказывается на читательских привычках, изменяющихся на наших глазах (Е. А. Измайлова и др.³).

Изменения не могли не отразиться на семейном чтении. Так, по результатам анкетирования родителей учащихся 1–11-х классов в 2022–2024 гг., ответы на вопрос о наличии дома книг, книжной полки, книжного шкафа, домашней библиотеки распределились следующим образом:

– около 27 % семей учеников имеют дома книги;

– около 30 % иногда берут книги в библиотеках;

– в 43 % классах дома нет книг, как своих, так и библиотечных.

Вечернее чтение, чтение выходного дня с детьми, разговоры в семье о книгах происходят в 27 % семей, преимущественно семей с детьми, учениками начальных – 5-х классов. Вместе с тем семейное чтение – один из видов чтения, имеющий сегодня значение несущей конструкции для формирования читателя-школьника, завершившего обучение человеком с достаточно широкими культурными представлениями, сформированным критическим мышлением, оформленным художественным вкусом, способным выбрать книги для самостоятельного чтения.

Вопросами семейного чтения занимаются методисты и педагоги, представляя в научно-методических статьях и практических тематических разработках своё видение это-

¹ Пранцева Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика: учеб. пособие. – М.: ФОРУМ, 2013. – 368 с.

² Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах. Как реализовать ФГОС: пособие для учителя. – М.: Баласс, 2013. – 128 с.

³ Методика обучения воспитания (литература): учеб.-метод. пособие / Е. А. Измайлова, Л. И. Коновалова, В. В. Грабчак, В. В. Разумец; под ред. Е. А. Измайловой. – СПб.: Реноме, 2024. – С. 88.

го процесса. Мастерские жизнотворчества Е. О. Галицких⁴ [11] оказываются для детей, родителей и педагогов смыслопорождающими встречами, от которых ведёт начало важная тема, книга, её отражающая и требующая самостоятельного прочтения и обсуждения в семье, в классе, с педагогом. О воздействии семейного чтения на развитие ребёнка указывает Л. К. Муковозова [12].

Под семейным чтением Е. А. Колосова понимает один из способов социализации и вовлечения в общение «слабого читателя» [13]. Авторами статьи «Семейное чтение как социальная практика: постановка проблемы и обзор исследований» рассматривается масштаб и способы семейного чтения, включая точку зрения социологии: «Феномен семейного чтения может быть рассмотрен в русле изучения культурного и семейного капитала» (Т. Д. Подкладова и др. [14]).

В контексте традиций истории России к истокам семейного чтения как одной из отечественных традиций России обращаются Ю. И. Соловьева [15] и И. И. Тихомирова [16]. Некоторые исследователи анализируют феномен семейного чтения с позиций современных родителей (О. В. Петашева [17]).

Рассматривается семейное чтение как свободное занятие дома, на даче, вечерами и на каникулах с родителями, бабушками, дедушками, что становится предтечей самостоятельного чтения подростков и старшеклассников (Н. М. Свирина [18; 19]). Педагоги стремятся наметить пути, темы для осуществления самостоятельного чтения детей (Т. Филиппова [20], С. В. Безрукова⁵, И. Лутошкина [21]).

Результаты исследования и их обсуждение. Предлагаемая в статье технология семейного чтения опирается на доверие родителей, семей учеников. Именно семья должна поверить школе и принять положение о необходимости создания дома атмосферы семейного чтения. С этой целью педагогам необходимо создать устойчивые мотивации именно у родителей учеников.

Результаты исследования позволяют представить технологию в хронологической последовательности действий. Основные

⁴ Практики гуманитарного образования: проектирование – событийность – текст: учеб.-метод. пособие. – Киров: ИИЦ Вятской гуманитарной гимназии, 2016. – 218 с.

⁵ Безрукова С. В. Я люблю читать: книга для детей и родителей. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 146 с.

три мотивации родителей формируются последовательно:

I. Создание мотивации семьи к общему с ребёнком чтению на идейном уровне в перспективе.

Исходить следует из положения Л. С. Выготского: «Творческая возможность для каждого из нас стать соучастником Шекспира в его трагедиях и Бетховена в его симфониях есть самый яркий показатель того, что в каждом из нас потенциально заложены и Шекспир и Бетховен» [22].

В первой беседе с родителями важно акцентировать следующие мысли:

1) ваш ребенок талантлив, вместе поможем ему расти и проявить свой талант;

2) при систематическом чтении с ребёнком у вас появляется надолго общая тема для общения с ним, общий интерес, общие ассоциации и воспоминания, остающиеся надолго, возможно, навсегда;

3) максимально вырастет доверие ребёнка/детей к членам семьи, с которыми читается, обсуждается, впоследствии выбираются книги, этот коммуникационный канал становится со временем шире, в его ареал попадут не только прочитанные вместе книги, но и другие эстетические и нравственные впечатления подрастающего ребёнка, подростка, молодого человека.

II. В контексте создания мотивации семьи к семейному чтению на учебном уровне:

1) семейное, домашнее чтение – путь к созданию и представлению проекта в школе;

2) читая регулярно с ребёнком дома, вы помогаете ему в школьной учебной жизни: развивается речь, появляется потребность в собственной точке зрения, формируется эмпатия.

III. Работа в контексте создания мотивации родителей к занятию семейным чтением на уровне взаимодействия со школой:

1. Активные формы взаимодействия с родителями в ряде проходящих в течение учебного года встреч, где последовательно педагоги и библиотекари школы привлекают самих родителей к чтению. Идеи, помогающие родителям принять мысль о возможности чтения при поездках, на пляже, на отдыхе, в самолёте, заключаются в мыслях о чтении как способе переключения, отдыха, возможности за короткое время набраться новых моральных сил. Важно во время такой встречи, которая может быть и самой первой, привести примеры таких книг.

2. Анонсирование родителям книг – помощников в воспитании и развитии детей дома, педагогическая популярная литература, помогающая родителям разобраться в поступках и поведении детей, например, Т. В. Бабушкина «Что хранится в карманах детства» [23], В. А. Левин. «Педагогика НЛО или Кому у кого учиться читать?» [24], книги психолога и писателя Екатерины Мурашовой.

3. Третьей встречей, этапом необходимо знакомство родителей с книгами для начала семейного чтения, например, Виктор Драгунский «Денискины рассказы», Наринэ Абгарян «Манюня», Лидия Чарская «Сибирочка» и другие книги автора, Рене Гассини «Маленький Николая», Эрих Распе «Барон Мюнхгаузен», Элизабет Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой», Сесилия Джемисон «Леди Джен и голубая цапля» и др. В основе выбора книг лежит возрастной подход. Главное отличие таких книг – небольшой объём и эмоциональный сюжет, формирующий эмпатию, что даёт повод для чтения и обсуждения книги с ребёнком дома.

4. Следующий этап – организация и проведение в школе небольших тематических встреч для детей и родителей вместе; проводятся с 1-го по 5(6)-й классы, продолжительность встреч не более 30 минут, встречи проходят в формате свободной беседы. Периодичность встреч: для обеспечения продуктивного взаимодействия с семьями учащихся встречи должны проводиться один раз в месяц/полтора месяца. Темы подбираются педагогом или библиотекарем, исходя из возрастных интересов детей. В рамках одной темы осуществляется знакомство-анонс трёх-четырёх книг¹. Встречи проходят в непринуждённой атмосфере, особенно отмечаются реплики детей, высказывающих своё отношение к представленному сюжету книги, пожелание прочитать эту книгу. Родителей педагог приглашает поделиться воспоминаниями о книгах детства, посвящённых аналогичной теме. Внешне ход встречи выглядит как импровизация.

На данном этапе общих тематических встреч мы ставим родителей и детей в положение собеседников, тем самым меняем постепенно привычку родителей поучать детей в сторону более продуктивного взаимодействия с детьми – общения по поводу

¹ Живые лица. Навигатор по современной отечественной детской литературе. – М.: БерИнга, 2014. – Вып. 1. – 224 с.

услышанного, выбор книги для чтения дома и затем обсуждения прочитанного.

Предлагаются следующие темы для 2–4-х классов, например: «Родина», «Дом» «Школа», «Друзья», «Праздники» «Каникулы», «Кошки», «Собаки», «Мечты», «Сластены», «Игры».

Актуальные направления чтения в 5–6-х классах следующие: рассказы и повести о ровесниках, хорошие фантастические / детективные приключения ровесников, психологические сюжеты. Наиболее востребованными для 5–6-х классов являются следующие темы: «Семья», «Собаки и люди», «Они и я», «Мир и я», «Школьные друзья», «Испытания», «Дикие животные».

Встречи необходимо продолжать и в 7–8-х классах, но уже без родителей. Тематику встреч являются проблемные вопросы, важные для данного возраста, а также направления для размышления подростков: «Жизнь человека: от ребёнка к подростку», «Когда кончается детство?», «Учитель – класс – личности», «Путешествия и приключения подростков», «Подросток: потери, взросление, самоанализ», «Разбираемся с точками зрения, или мнения нескольких рассказчиков», «Школьное одиночество, или им непросто», «А если это любовь?», «В собственном темпе», «Личность или человек толпы?». Каждая тема наполняется 3–4 новыми книгами, от отечественной непрограммной классики до современной отечественной и переводной литературы.

5. Одновременно необходимо приглашать родителей на онлайн-встречи, в процессе которых педагоги, библиотекари предлагают подборку книг для продолжения семейного чтения. Периодичность встреч в большей степени связана с предстоящими каникулами.

Особенности встреч с родителями о чтении детей и домашнем чтении с детьми заключаются в рекомендации книг и тем по возрастам; с пояснениями, о чём разговаривать с детьми после чтения той или другой книги; необходимо акцентировать внимание родителей на современной литературе, которая более доступна как детям, так и родителям; в центре внимания таких встреч: что, для чего и как обсуждать в прочитанной вместе с детьми книге.

Необходим логический финал такой работы в конце учебного года, подведение итога совместного чтения родителей с детьми.

Формы представления могут быть разными, но на практике доминируют совместные семейные проекты «дети+родители» с темами: «Самая любимая книга в моей семье», «Что папа читал в детстве», «Детские книги моих родителей дома».

Заключение. Предлагаемая технология (система работы по формированию школой семейного чтения) помогает избежать существенных ошибок семьи и школы в организации домашнего/семейного чтения.

Ошибки школы:

– рекомендации по чтению программной литературы, списки летнего чтения для уроков литературы на предстоящий учебный год подчас подменяют мягкие ненавязчивые рекомендации для самостоятельного и семейного чтения по выбору и усмотрению родителей и детей;

– игнорирование системности во взаимоотношениях с семьёй по поводу домашнего чтения;

– субъективные рекомендации относительно домашнего чтения с детьми: только классика, только современные книги, только отечественные, только тематические подборки (к пушкинским датам, к новогодним праздникам и Рождеству, к 8 марта и 23 февраля, к Дню Победы);

– излишняя настойчивость в обратной связи.

Ошибки семьи:

– несистемность или бессистемность в домашнем чтении детей;

– книга может быть неинтересна ребёнку;

– чтение с экрана детям, не умеющим читать (рекомендуется допускать после шестого класса, когда родителя уверены, что ребёнок читает самостоятельно, без принуждения);

– только аудиокнига;

– дома нет читающих взрослых, ребёнок не видит никого из родных с книгой в руках;

– чтением с ребёнком занимается один взрослый, остальные члены семьи никак не включены в этот процесс;

– решение о чтении для детей принимают только взрослые в семье, не учитывая выбор книги детьми. Например: родители учеников 1–5-х классов, как показывает анкетирование, считают полезными и поэтому необходимыми для чтения дома с ребёнком книги, развивающие внимание; книги – серии; познавательные книги одного автора; книги, сопрягающие чтение с ещё одним ви-

дом искусства и/или музеем/театром, историей: книги «многообразного» обращения.

С другой стороны, дети от 8 до 10 лет любят рассматривать и читать книги новые, яркие, крупноформатные, в твёрдом переплёте, с загадками внутри текста; с иллюстрациями на весь разворот; предпочитают яркие герои – животные или дети-ровесники.

Младшие подростки, ученики 4–6-х классов любят читать книги любимых авторов; сборники рассказов о ровесниках, приключения ровесников; увлекательную познавательную литературу; фэнтези; книги о героях, перемещающихся в другие эпохи (в прошлое / в будущее). Диссонанс в пожеланиях родителей и предпочтениях детей – путь к разрыву едва складывающейся в доме традиции семейного чтения.

Идея семейного чтения изначально предполагала развитие интеллекта детей, приучение их к чтению, формирование привычки читать. Подводя итог изложенному, обобщим: что даёт такая работа ребёнку, младшему подростку:

– у детей появляется своя «книжная полка памяти» (В. В. Набоков¹), образуется круг чтения, любимые авторы;

– возникает постепенно культурный фон, художественный вкус юного читателя благодаря процессу обсуждения и споров о прочитанном дома;

– развивается личностно ориентированная речь школьника;

– формируется потребность в собственном аргументированном суждении;

– появляется способность находиться в диалоге как о прочитанной книге, так и по иным поводам;

– складывается привычка читать, переходящая в потребность, находить книгу по темам, интересам, состоянию.

Перспектива исследования заявленной в статье темы связана с дальнейшей разработкой методического инструментария по организации семейного чтения с учётом психологии детей младшего школьного возраста и подростков.

Список литературы

1. Ушинский К. Д. Предисловие к первому изданию «Детского мира» // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский. М.: Педагогика, 1974. Т. 2.
2. Водовозов В. И. Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование? // Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов. М.: Изд. Академии пед. наук РСФСР, 1958. 632 с.
3. Балталон Ц. П. Воспитательное чтение: беседы по методике начального обучения. М.: Тип. Вильде, 1913. 229 с.
4. Рыбникова М. А. Избранные труды М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1958. 611 с.
5. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы // Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин; сост. Г. Г. Савенок. М.: Педагогика, 1991.
6. Шереметевский Вл. П. Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении // Сочинения Владимира Петровича Шереметевского. М.: Т-во тип. А. И. Мамонтова, 1897. С. 49–53.
7. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике. Тула: Автограф, 2000. 224 с.
8. Сосновская И. В. Особенности концептологического подхода в школьном литературном образовании // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред Н. Л. Мишатина. СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. С. 226–238.
9. Тихонова С. В. «Портрет» современного читателя-подростка. Текст: электронный // Приволжский научный вестник. 2014. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-sovremennogo-chitatelya-podrostka> (дата обращения: 08.09.2024).
10. Асонова Е. А., Романичева Е. С., Сененко О. В., Киктева К. С. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 26–45.
11. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М.: Библиомир, 2016. 272 с.
12. Муковозова Л. К. Читательское развитие ребенка на основе сотрудничества с ним и его родителями // Детская библиотека. 2001. № 3. С. 16–21.
13. Делосова Е. А. Развивающая литература как фактор ранней профессиональной социализации детей младшего школьного возраста. Гендерный аспект // Наша социология 2007: исследовательские практики и перспективы: сб. ст. М.: РГГУ, 2007. С. 167–172.
14. Подкладова Т. Д., Губайдуллина А. Н., Горенинцева В. Н. Семейное чтение как социальная практика: постановка проблемы и обзор исследований // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 3. С. 369–373.

¹ Набоков В. В. Другие берега. – М.: АСТ, 2024. – 320 с.

15. Соловьева Ю. И. Традиции семейного чтения как фактор духовного развития ребенка // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2005. Вып. 1. С. 66–74.
16. Тихомирова И. И. Виктор Острогорский как теоретик и методист семейного чтения // Семейное чтение в год семьи / сост. Т. Д. Жукова. М., 2008. № 5. С. 78–84.
17. Петашева О. В. Место семейного чтения в жизни современных родителей // Актуальные исследования. 2020. № 12. С. 92–94.
18. Свирина Н. М. Разнообразие форм и способов привлечения школьников к чтению // Непрерывное образование. СПб.: АППО, 2023. С. 74–81.
19. Свирина Н. М. Педагогические аспекты семейного чтения // Литературная педагогика и ее роль в развитии эмоциональной грамотности // Литературная педагогика и ее роль в развитии эмоциональной грамотности: материалы междунар. науч.-практ. конф. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный ун-т, 2021. С. 215–223.
20. Филиппова Т. Под зеленым абажуром // Библиотечное дело. 2011. № 12.
21. Лутошкина И. Как увлечь ребенка книгой // Домашнее воспитание. 2004. № 1. С. 7–8.
22. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
23. Бабушкина Т. В. Что хранится в карманах детства. 6-е изд. СПб.: Образовательные проекты, 2019. 320 с.
24. Левин В. А. Педагогика НЛО, или Кому у кого учиться читать. СПб.: Образовательные проекты, 2020. 336 с.

Информация об авторе

Свирина Наталья Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского (СПб АППО); 191002, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11–13 литера А; apo@obr.gov.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7250-8650>.

Для цитирования

Свирина Н. М. Актуальная технология организации семейного чтения усилиями школы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 85–92. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-85-92.

Статья поступила в редакцию 11.09.2024; одобрена после рецензирования 14.10.2024; принята к публикации 16.10.2024.

References

1. Ushinsky, K. D. Preface to the first edition of the Children's World. Selected pedagogical works. In two volumes. Vol. 2. M: Pedagogy, 1974. (In Rus.)
2. Vodovozov, V. I. Is there a theory of literature and under what conditions is its existence possible? Selected pedagogical works. M: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1958. (In Rus.)
3. Baltalon, Ts. P. Educational reading. M: Printing house Wilde, 1913. (In Rus.)
4. Rybnikova, M. A. Selected works. M: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1958. (In Rus.)
5. Stoyunin, V. Ya. On the teaching of Russian literature. Selected pedagogical works. M: Pedagogy, 1991. (In Rus.)
6. Sheremetevsky, V. P. A Word in Defense of the Living Word in Connection with the Question of Explanatory Reading. Works of VI. P. Sheremetevsky. M: 1897: 49–53. (In Rus.)
7. Gukovsky, G. A. The study of a literary work at school. Methodical essays on methodology. Tula: Autograph, 2000. (In Rus.)
8. Sosnovskaya, I. V. Features of the conceptual approach in school literary education. Methodological linguoconceptology: results and prospects of development: monograph. Scientific. ed. by N. L. Mishatin. St. Petersburg: LLC "Book House", 2017. P. 226–238. (In Rus.)
9. Tikhonova, S. V. Portrait of a modern teenage reader. Privolzhsky scientific bulletin, no. 8, 2014. Web. 08.09.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-sovremennogo-chitatelya-podrostka>. (In Rus.)
10. Asonova, E. A., Romanicheva, E. S., Senenko, O. V., Kikteva, K. S. Reading infrastructure: the experience of description from the perspective of the subject. Questions of education. Educational Studies Moscow, no. 2, pp. 26–45, 2018. (In Rus.)
11. Galitskikh, E. O. Reading with passion: workshops of life creation. M: Bibliomir, 2016. (In Rus.)

12. Mukovozova, L. K. The reader's development of a child based on cooperation with him and his parents. Children's library, no. 3, pp. 16–21, 2001. (In Rus.)
13. Kolosova, E. A. Developing literature as a factor of early professional socialization of primary school children. Gender aspect. Our Sociology 2007: Research practices and Perspectives: Collection of articles. M: RGGU, 2007: 167–172. (In Rus.)
14. Podkladova, T. D., Gubaidullina, A. N., Gorenintseva, V. N. Family reading as a social practice: problem statement and research review. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, no. 3, pp. 369–373, 2017. (In Rus.)
15. Solovyova, Yu. I. Traditions of family reading as a factor of a child's spiritual development. Bulletin of the PSU. Series IV: Pedagogy. Psychology, issue 1, pp. 66–74, 2005. (In Rus.)
16. Tikhomirova, I. I. Viktor Ostrogorsky as a theorist and methodologist of family reading. Family reading in the year of the Family. Russian School Library, no. 5, pp. 78–84, 2008. (In Rus.)
17. Petasheva, O. V. The place of family reading in the life of modern parents. Actual research, no. 12, pp. 92–94, 2020. (In Rus.)
18. Svirina, N. M. A variety of forms and ways to attract schoolchildren to reading. Continuing education. St. Petersburg APPO, 2023: 74–81. (In Rus.)
19. Svirina, N. M. Pedagogical aspects of family reading. Literary pedagogy and its role in the development of emotional literacy. Materials of the International Scientific and Practical Conference. Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2021: 215–223. (In Rus.)
20. Filippova, T. Under a green lampshade. Journal of Librarianship, no. 12, 2011. (In Rus.)
21. Lutoshkina, I. How to captivate a child with a book. Home education, no. 1, pp. 7–8, 2004. (In Rus.)
22. Vygotsky, L. S. Pedagogical psychology. M: Pedagogy, 1991. (In Rus.)
23. Babushkina, T. V. What is stored in the pockets of childhood. St. Petersburg: Educational projects, 2019. (In Rus.)
24. Levin, V. A. Pedagogy of UFOs, or Who can learn to read from whom. St. Petersburg: Educational projects, 2020. (In Rus.)

Information about the author

Svirina Natalia M., Doctor of Pedagogy, Professor, St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky (SPb APPO); A litera, 11–13 st., Lomonosov, Saint Petersburg, 191002, Russia; lappo@obr.gov.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7250-8650>.

For citation

Svirina N. M. Current Technology for Organizing Family Reading through the Efforts of School // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2024. Vol. 19, No. 4. P. 85–92. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-85-92.

Received: September 11 2024; approved after reviewing October 14 2024; accepted for publication October 16 2024.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF SCHOOL EDUCATION

Научная статья

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-93-103

**Формирование концептосферы школьников «цифрового поколения»
при реализации лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку:
теоретический аспект**

Наталья Владимировна Васильева

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

Формирование концептосферы школьников при обучении русскому языку является актуальной задачей культууроориентированной лингвометодики, которая решается при реализации лингвоконцептоцентрического подхода. Работа в данном направлении в современных условиях требует учёта не только возрастных особенностей обучающихся, но и черт учеников «цифровых поколений» Z и «альфа». К их числу относятся, в частности, стереотипизация и высокая управляемость мышления. В связи с этим в процессе формирования концептосферы современных школьников важно создавать условия для осознанного выбора ими мировоззренческих установок и ценностных ориентаций, отношения к определённым реалиям культуры. На основе анализа и обобщения научной литературы по теме исследования автором выявлена перспективность формирования концептосферы современных школьников через конструирование в их сознании лингвокогнитивных концептов. Выявлены параллели между структурой лингвокультурного и лингвокогнитивного концептов, уточнена связь между формированием концептосферы личности и изучением концептосферы культуры. Выдвинуто предположение о том, что формирование лингвокогнитивных концептов в сознании школьников возможно в интеллектуальной деятельности обучающихся. Уточнено, что целью такой деятельности может служить постижение лингвокультурных концептов, транслирующих традиционные российские ценности. Сопоставление данных ценностей и составляющих концептосферы русской культуры позволило определить перечень концептов, изучение которых является перспективным в формировании концептосферы школьников «цифрового поколения» при реализации лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку. В данный перечень вошли как константы русской культуры, так и другие концепты, постижение которых может служить осмыслению традиционных российских ценностей.

Ключевые слова: концептосфера культуры, концептосфера личности, лингвокультурный концепт, лингвокогнитивный концепт, лингвоконцептоцентрический подход, поколение Z, поколение «альфа»

Original article

**The Formation of the Conceptosphere of the “Digital Generation”
Schoolchildren through the Application of a Linguoconcept-Centered Approach
to Teaching Russian: a Theoretical Aspect**

Natalya V. Vasilyeva

Transbaikal State University, Chita, Russia

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

The formation of schoolchildren’s conceptosphere in Russian language teaching is an urgent task of culturally-oriented linguistic methodology, which is solved by implementing linguo-conceptocentric approach to teaching. In the context of modern educational practice, it is essential to consider not only the age-related characteristics of students but also the specific attributes of those belonging to the ‘digital generations’ Z and Alpha. In particular, they include stereotyping and high level of controllability. In this regard, in the process of forming the conceptosphere of modern schoolchildren it is important to create conditions for their conscious choice of worldview attitudes and value orientations, attitudes to certain cultural realities. The analysis and generalization of scientific literature on the research topic revealed the prospects of forming the conceptosphere of modern schoolchildren through the construction of linguocognitive concepts in their consciousness. The parallels between the structure of linguocultural and linguocognitive concepts are found and the connection between the formation of personality conceptosphere and the study of conceptosphere of culture is clarified. The author has hypothesized that the formation of linguocognitive concepts in the schoolchildren’s consciousness is possible in the intellectual activity of students. Moreover, the objective of such activity is to gain an understanding of the linguistic and cultural concepts that underpin traditional Russian values. A comparison of the values and components of the conceptosphere of Russian culture has enabled the definition of a list of concepts that show promise in the formation of the conceptosphere of schoolchildren of the ‘digital generation’ and the linguo-conceptocentric approach implementation in teaching Russian. The list comprises both constants of Russian culture and other concepts that facilitate the comprehension of traditional Russian values.

Keywords: cultural conceptosphere, personality conceptosphere, linguistic cultural concept, linguistic cognitive concept, linguoconcept-centered approach, generation Z, generation alpha

Введение. Формирование концептосферы обучающегося как области мыслительных образов, составляющих структурированное знание о мире в целом и культуре в частности, – одна из задач культууроориентированного преподавания русского языка на современном этапе. Её решение возможно при реализации лингвоконцептоцентрического подхода к обучению (активно развивается Н. Л. Мишатиной [1] и представителями её научной школы). Учёными подробно описаны принципы, основополагающие идеи, методический инструментарий данного подхода. Вместе с тем сегодня существует потребность в определении того, как наиболее эффективно формировать концептосферу школьников, относящихся к «цифровым» поколениям Z и «альфа».

Исследования учёных (Т. Н. Горобец, В. В. Ковалева [2], М. А. Купчинской, Н. В. Юдалевич [3], К. Г. Фрумкина [4], Н. Саг [5] и др.) доказывают, что учащиеся этих поколений обладают особым типом мышления – клиповым. Его обладатели привыкают легко принимать на веру популярные в определённой среде стереотипы, следствием чего становится стихийное принятие обуча-

ющимся любых ценностей, транслируемых массовой культурой, интернет-средой.

Это свидетельствует о том, что в образовательном процессе целесообразно создавать условия для обеспечения осознанного и обоснованного выбора школьниками собственных ценностных ориентаций и мировоззренческих установок.

Культуроориентированное преподавание русского языка и лингвоконцептоцентрический подход в частности имеют большие перспективы в формировании у обучающихся не только предметных знаний, учебно-языковых и речевых умений, универсальных учебных действий, но и ценностных ориентаций и мировоззренческих установок личности. В процессе постижения лингвокультурных концептов возможно совершенствование концептосферы ученика, что особенно значимо для современных школьников, обладающих клиповым мышлением. Разные аспекты данного процесса рассматривались Е. С. Богдановой [6], Н. Л. Мишатиной [1], М. И. Шутаном [7] и другими исследователями, но сегодня не до конца исследованы особенности формирования концептосферы школьников «цифрового

поколения» в курсе русского языка, а также не определён перечень концептов, изучение которых для него наиболее перспективно.

Всё изложенное свидетельствует об актуальности цели настоящего исследования, которая состоит в выявлении возможностей формирования концептосферы школьников «цифрового поколения» при реализации лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку.

Задачи исследования:

1) охарактеризовать основные положения лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку на современном этапе;

2) выявить перспективные направления формирования концептосферы школьников «цифрового поколения» при реализации лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку;

3) определить перечень лингвокультурных концептов, постижение которых является целесообразным для формирования концептосферы школьников «цифрового поколения» при обучении русскому языку.

Остановимся на определении базовых терминов, используемых в данной работе.

«Цифровым» называем поколения обучающихся Z и «альфа» (в соответствии с теорией W. Strauss, N. Howe [8], M. McCrindle [9]).

Мы также опираемся на понятия «концептосфера культуры» (в понимании Д. С. Лихачёва [10]) и «концептосфера личности» (трактровка З. Д. Поповой, И. А. Стернина [11]). Первое обозначает совокупность национальных концептов, второе – структурированное знание человека, область мыслительных образов. Концептосферу культуры образуют лингвокультурные концепты, концептосферу личности – лингвокогнитивные. Более подробно определение и структура данных концептов будет рассмотрена нами при представлении результатов исследования.

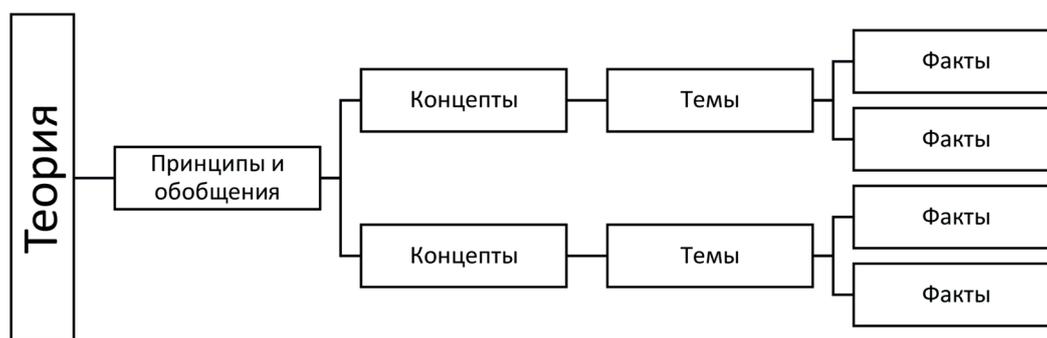
Обзор литературы. Лингвоконцептоцентрический подход к обучению русскому языку направлен на формирование обучающегося как языковой личности, обладающей холистическим мышлением и способностью к трансдисциплинарной «понимающей» коммуникации [1]. Вследствие реализации данного подхода в практике обучения русскому языку предлагается формировать индивидуально-ценностную картину мира личности и способность строить речевые произведения на основе ценностных ориентаций.

Лингвоконцептоцентрический подход к обучению русскому языку и методическая лингвоконцептология в целом осмысливается Н. Л. Мишатиной в контексте культуры метамодернизма и обучения на основе «больших идей» [12; 13].

Понятие «метамодернизм» ввёл Л. Тернер, который утверждает, что в эпоху, названную данным термином, происходит колебание человека между установками модернизма и постмодернизма. Исследователь пишет: «Мы видим это проявление своего рода осознанной наивности, прагматичного идеализма, умеренного фанатизма, колеблющегося между искренностью и иронией, деконструкцией и конструированием, апатией и аффектом, пытающегося достичь какой-то трансцендентной позиции» [14]. Одним из основных понятий метамодернизма является колебание – осцилляция (*oscillating*). Современное общество предлагает человеку различные, иногда прямо противоположные ценности, и учащийся в процессе взросления выбирает, какие из них станут для него основополагающими. При этом может происходить колебание между разными позициями. Выбор одной из них должен, по нашему мнению, быть не стихийным, а осознанным. Вместе с тем для ученика, привыкшего мыслить стереотипами, достаточно сложно самостоятельно прийти к заключению о значимости определённой ценности.

Наряду с исследованием особенностей обучения школьников в эпоху метамодернизма в работах Н. Л. Мишатиной [12; 13] принята попытка осмыслить методическую лингвоконцептологию в контексте обучения на основе «больших идей». Данное понятие сконструировано с опорой на теоретические положения концептуально-ориентированного обучения (*concept-based learning*). Считается [15], что предпосылки его развития были заложены в трудах Л. С. Выготского, А. В. Луначарского, Дж. Брунера, Ж. Пиаже, А. Уайтхеда и др. Значительный вклад в развитие концептуально-ориентированного обучения внесли R. I. Charles [16], H. L. Erickson [17], W. Harlen [18], G. P. Wiggins и J. McTighe [19] и др.

В центре внимания при таком обучении находится освоение набора обобщений, которые выражены в качестве концептов и объединяют разрозненные факты и темы. Схематично структура знания в логике концепто-ориентированного обучения представлена на рисунке.



Структура знания в концепто-ориентированном обучении (концепция Н. Л. Erickson)
Structure of knowledge in concept-oriented learning (the concept of Н. Л. Erickson)

Учёными Высшей школы экономики (Н. А. Авдеенко, М. В. Гасинец, А. М. Михайлова, Т. В. Пашенко, О. Д. Фёдоров) [15] в результате анализа отечественных и зарубежных исследований «больших идей» выявлено следующее:

1. «Большие идеи» являются способом организации учебного материала на основе ряда ключевых для определённой предметной области концептов и утверждений, которые «обобщают или объединяют отдельные факты и темы» [Там же, с. 48].

2. «Большими» могут являться только наиболее значимые в той или иной области идеи, позволяющие объединить факты, явления, формируемые на основе учебного материала из разных областей знания и дающие возможность осуществлять пропедевтику к изучению нового материала.

3. «Большие идеи» могут быть выделены в контексте отдельного учебного предмета или их совокупности.

Также названными учёными констатировано, что и в отечественной, и в зарубежной научной литературе отсутствуют чёткие методологические разработки, которые регламентировали бы отбор и формирование «больших идей», хотя имеется ряд рекомендаций и кейсов, используемых для обучения на их основе [Там же].

Операционализация «больших идей» в обучении русскому языку, по Н. Л. Мишатиной [13], предполагает раскрытие понятия или принципа, выступающего в роли такой идеи, через набор уточняющих утверждений и группу раскрывающих вопросов. Вместе с тем сегодня не определено, какие базовые принципы могут быть фундаментом обучения русскому языку в описываемом контексте.

Основополагающими для лингвоконцептоцентрического подхода к обучению, по Н. Л. Мишатиной, являются идеи филоло-

гизации и интеллектуализации содержания обучения предмету «Русский язык», трансдисциплинарности [1].

Идея филологизации предполагает переход от изучения лексической системы языка к погружению в языковую картину мира и концептосферу культуры через концепты, прецедентные тексты и литературные образы. При этом реализуется базовый принцип методической лингвоконцептологии – принцип глубины освоения концептосферы русского языка и культуры [12].

Филологизация содержания обучения русскому языку в методической лингвоконцептологии может быть реализована при решении лингвокультурологических задач (термин введён Н. Л. Мишатиной в 2000 г., сконструирован на основе понятий «самодостаточная лингвистическая задача» А. Н. Журина и А. А. Зализняка и «самодостаточная филологическая задача» научной школы Г. Г. Граник). Лингвокультурологическими Н. Л. Мишатиной назван тип учебных задач, направленных на «углубление или расширение концептосферы ученика как культурно-языковой/речевой личности (в понимании Ю. Н. Караулова), на развитие его лингвокультурного сознания» [1, с. 62]. К ним относятся:

– лексико-семантические задачи (направлены на создание словарного портрета концепта);

– структурно-семантические задачи (направлены на конструирование контекстуально-метафорического портрета концепта);

– текстовые задачи (в результате их решения создаётся лингвокультурологический портрет имени концепта).

Идея интеллектуализации содержания обучения русскому языку определяет значимость освоения «метафизического» русского языка и обучения построению «разумного

суждения» (по В. И. Далю), развития способности «критического измерения мысли» (в понимании Ж. Деррида).

Инструментами интеллектуализации содержания обучения в логике лингвоконцептоцентрического подхода выступают учебный «маршрут мысли» как разновидность урока развития речи [20], решение лингво-философских задач как подвид лингвокультурологических задач, создание лингвоконцептоцентрического эссе.

Идея трансдисциплинарности состоит в направленности образования на формирование у школьников критического, диалектического мышления, кооперации, креативности и способности к коммуникации. При этом на первый план выходит обеспечение целостности знания, выстраивание взаимосвязи между познавательной и эмоциональной сферами личности, стирание границ между жизнью и специально организованными занятиями в процессе обучения. С данной идеей связан следующий базовый принцип лингвоконцептоцентрического подхода к обучению – трансдисциплинарный принцип широты и интеллектуальной целостности знания [12]. Он предполагает объединение фрагментарного знания в концептуально-обобщённое при изучении концептов [1].

Методическими средствами, реализующими идею трансдисциплинарности в обучении русскому языку, являются уроки трансдисциплинарных совместных проектов, проводимые учителями-предметниками, антропологические формирования эмоционального интеллекта школьников [21–23], создание метафорического портрета концепта [24], лингвоконцептоцентрических эссе, учебных концептуариев культуры [25].

Базовой для лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку является когнитивная технология освоения концептов русской культуры [1]. Её технологический цикл включает следующие этапы:

– ассоциативно-интуитивный (формируется установка личности на изучение лингвокультурного концепта, используется метод активизации ассоциативных связей);

– этап словарного воплощения концепта (постижение культурных смыслов, связанных со словом, при обращении к словарям; используется метод учебного концептуального анализа слова);

– этап текстовой коммуникации (изучение текстового/художественного концепта в

пространстве культуры; ведущим является метод концептуального анализа текста);

– этап индивидуального речевого смыслотворчества (создание собственных текстов как результат осмысления концепта в контексте культуры; используется диалогический метод).

Освоение концептов предполагает овладение стратегиями смыслового чтения:

– стратегией развития эмоционально-нравственного словаря как сохранения культурной памяти (обеспечивает поверхностное понимание концепта, подбор ассоциаций, накопления языковых фактов и идей, связанных с концептом);

– стратегией раскрытия текстообразующего потенциала концептов русской культуры при создании их лингвокультурологических портретов (обеспечивает глубокое понимание концепта, способствует развитию мышления);

– стратегией контекстуализации и присвоения целостного знания о базовых концептах культуры через тексты разной природы и функциональности (обеспечивает конструктивное понимание концепта) [Там же].

К принципам работы с концептами на уроках русского языка и литературы относят [7]:

1) разграничение лексического значения и смысла слова-концепта;

2) портретирование концепта (на уроках могут создаваться лексикографический, лингвокультурологический, культурологический и ассоциативный портреты слов-концептов);

3) визуализацию концепта (предполагает использование картин при изучении концепта);

4) текстоцентризм (предполагает обращение к текстам (художественным, учебно-научным, публицистическим), раскрывающим смыслы слова-концепта).

Анализ научной литературы по теме исследования позволяет утверждать, что в рамках лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку подробно рассмотрена сущность и специфика изучения лингвокультурных концептов. При этом учёными акцентируется внимание на том, что в результате такого изучения должна формироваться концептосфера личности и её лингвокультурное сознание. Вместе с тем не до конца раскрыто, каким образом в сознании обучающегося формируются лингвоког-

нитивные концепты при постижении лингвокультурных концептов, какие именно концепты наиболее целесообразно использовать в культууроориентированном обучении школьников «цифрового поколения».

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования стали лингвоконцептоцентрический подход к обучению русскому языку, труды учёных, посвящённые исследованию лингвокультурных и лингвокогнитивных концептов (В. И. Карасика, Е. С. Кубряковой, З. Д. Поповой, Г. Г. Слышкина, И. А. Стернина и др.).

Мы использовали методы анализа лингвистической, лингвокультурологической и лингводидактической литературы по теме исследования, обобщение, сопоставление традиционных российских ценностей и лингвокультурных концептов.

Нами выдвинута следующая гипотеза: формирование концептосферы школьников «цифрового поколения» в русле лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку целесообразно осуществлять через конструирование в сознании обучающихся лингвокогнитивных концептов в ходе исследовательской деятельности, направленной на постижение смысла лингвокультурных концептов, в первую очередь тех, которые отражают традиционные российские ценности.

Анализ трудов учёных, посвящённых описанию и сравнению лингвокультурного и лингвокогнитивного концептов, и обобщение полученных результатов позволили констатировать, что между их структурой имеются параллели. Лингвокультурный концепт фиксирует отношение народа к определённому явлению, а лингвокогнитивный – отношение личности к той или иной реалии. Это позволило предположить, что формирование концептосферы школьников целесообразно осуществлять через конструирование в их сознании лингвокогнитивных концептов.

Учёт особенностей обучающихся «цифрового поколения» позволил выдвинуть предположение о перспективности формирования концептосферы обучающихся в интеллектуальной деятельности, направленной на постижение лингвокультурных концептов, транслирующих традиционные российские ценности.

Сопоставление данных ценностей и лингвокультурных концептов (в том числе ключевых для русской культуры) дало воз-

можность определить перечень основных концептов, изучение которых представляется перспективным при обучении школьников в русле лингвоконцептоцентрического подхода.

Новизна исследования заключается в обосновании целесообразности конструирования в сознании обучающихся «цифрового поколения» лингвокогнитивных концептов посредством вовлечения школьников в интеллектуальную деятельность, направленную на исследование лингвокультурных концептов, транслирующих традиционные российские ценности.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что полученные выводы могут использоваться при проектировании уроков русского языка в основной и средней школе для формирования концептосферы обучающихся «цифрового поколения» в рамках культууроориентированной лингвометодики.

Результаты исследования и их обсуждение. Как уже отмечалось выше, лингвоконцептоцентрический подход к обучению русскому языку сегодня предполагает создание условий для постижения обучающимися концептосферы русской культуры через изучение лингвокультурных концептов.

Для школьников «цифрового поколения» является особо значимым не только изучение смыслов лингвокультурных концептов, но и определение собственного отношения к этим смыслам в условиях существования в обществе противоречивых оценок определённых реалий. Одним из путей достижения данной цели является формирование в сознании обучающихся лингвокогнитивных концептов. Поэтому, прежде всего, рассмотрим, какова связь между изучением лингвокультурного концепта и формированием лингвокогнитивного концепта.

Лингвокультурный концепт, по В. И. Карасику, является коллективным содержанием ментальным образованием, фиксирующим своеобразие соответствующей культуры и включает ценностный, образный, понятийный компоненты [26]. Ядро концепта – ценностная составляющая – принятое в культуре отношение к определённому феномену. Образный компонент концепта – метафоры и эпитеты национального языка. Понятийная составляющая включает лексическое значение слова – имени концепта, научные представления о понятии.

Лингвокогнитивный концепт, по определению В. И. Карасика, является индивидуальным содержательным ментальным образованием, структурирующим и реструктурирующим окружающую действительность [27].

Е. С. Кубрякова понимает под лингвокогнитивным концептом единицу «ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга..., всей картины мира, отражённой в человеческой психике»¹.

З. Д. Попова, И. А. Стернин [11] описали структуру лингвокогнитивного концепта, включающую:

- образ (перцептивный, образующийся в результате отражения действительности органами чувств, и метафорический);

- информационное содержание (минимум самых существенных когнитивных признаков, позволяющих идентифицировать явление);

- интерпретационное содержание (когнитивные признаки, интерпретирующие информационное содержание концепта).

Сравнивая лингвокультурные и лингвокогнитивные концепты, В. И. Карасик указывает на то, что «лингвокогнитивный концепт – это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный концепт – это направление от культуры к индивидуальному сознанию» [28, с. 97]. Учёный полагает, что лингвокогнитивный концепт «есть выход на концептосферу социума, т. е. в конечном счёте на культуру», а лингвокультурный концепт «есть фиксация коллективного опыта, который становится достоянием индивида» [Там же].

Лингвокультурные концепты образуют концептосферу культуры, лингвокогнитивные – концептосферу личности [11].

Это свидетельствует о том, что постижение школьником концептосферы культуры, как мы полагаем, может осмысливаться как формирование в сознании обучающегося лингвокогнитивных концептов.

Инструментом постижения смысла лингвокультурного концепта и формирования лингвокогнитивного концепта в индивидуальном сознании может служить, на наш взгляд, интеллектуальная деятельность,

которую мы определяем [29] как учебно-познавательную, учебно-исследовательскую и творческую деятельность, направленную на обогащение когнитивного, понятийного, метакогнитивного и эмоционально-оценочного опыта ученика, развитие его интеллектуальных способностей, формирование познавательного стиля.

Обучение школьников «цифрового поколения» в интеллектуальной деятельности, направленной на исследование лингвокультурного концепта, позволяет создать условия для преодоления учениками отдельных негативных последствий клипового мышления [30] и формирования ими собственного отношения к ценностям, транслируемым концептосферой культуры.

Метафорический образ лингвокогнитивного концепта может формироваться в результате интеллектуальной деятельности, направленной на исследование образного компонента лингвокультурного концепта. Информационное содержание лингвокогнитивного концепта может быть сформировано при обращении к понятийному компоненту лингвокультурного концепта. Интерпретационное поле лингвокогнитивного концепта конструируется в сознании обучающегося при исследовании понятийного и ценностного компонентов лингвокультурного концепта.

Для обучающегося «цифрового поколения» важно открыть для себя базовые национальные ценности, которые транслирует культура, избрать собственные ценностные ориентации, сформировать своё отношение к тому, что является значимым в культуре. Всё это возможно в интеллектуальной деятельности, направленной на выявление того:

- что является ценностью в определённой культуре;

- почему это стало ценностью не отдельного человека, но всего народа;

- согласен ли я с тем, что это действительно значимо;

- почему я так думаю.

Такая работа, на наш взгляд, может служить препятствием для стереотипизации мышления школьников и бездумного восприятия и присвоения ими любых ценностей, пропагандируемых в обществе. Колебания между разными позициями, характерные для современного ученика, живущего в эпоху метамодернизма, приведут не к стихийному, а осознанному выбору мировоззренческих

¹ Кубрякова Е. С. Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – С. 90.

установок, ценностных ориентаций, моделей поведения. Результатом интеллектуальной деятельности может стать конструирование собственного отношения к лингвокультурному концепту, отражающему ценность, при этом происходит формирование метафорического образа, информационного содержания и интерпретационного поля лингвокогнитивного концепта.

Для формирования концептосферы школьников «цифрового поколения» важно определить, при работе с какими лингвокультурными концептами возможно формировать мировоззренческие установки, ценност-

ные ориентации обучающихся. Полагаем, что в роли «больших идей», объединяющих концепты, составляющие содержание обучения русскому языку в русле лингвоконцептоцентрического подхода, могут выступить традиционные российские духовно-нравственные ценности, ценности научного познания. В рамках данного исследования мы акцентируем внимание на том, изучение каких лингвокультурных концептов, наиболее полно описанных современной наукой (в том числе констант русской культуры), позволяет актуализировать для школьников упомянутые ценности (см. таблицу).

Лингвокультурные концепты, транслирующие традиционные российские духовно-нравственные ценности, ценности научного познания

<i>Традиционные российские духовно-нравственные ценности¹, ценности научного познания</i>	<i>Лингвокультурные концепты, при изучении которых возможно формировать ценности</i>
Жизнь	Жизнь
Достоинство	Честь
Права и свободы человека	Воля и свобода, закон, нравственный закон
Патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, историческая память и преемственность поколений	Подвиг, Родина, родная земля, Россия, Русь, любовь (к Отечеству), тоска (по Родине), язык
Высокие нравственные идеалы	Мораль, порядочность, совесть, сердце
Крепкая семья	Дом, лад, любовь (к родным и близким), женщины-матери, отцы и дети, уют
Созидательный труд	Труд
Приоритет духовного над материальным	Вера, вечность, грех, душа, любовь (к ближним), святое и скверна, святые и праведники
Гуманизм, взаимоуважение	Личность, человек
Справедливость	Правда и истина, справедливость
Коллективизм	Мир (община), дружба
Единство народов России	Мир
Ценности научного познания	Знание, наука, софия (мудрость), ум и разум

Приведённый список не является исчерпывающим, но отражает основные единицы концептосферы русской культуры, которые могут служить средством обучения школьников «цифрового поколения» в условиях, когда в обществе сосуществует и распространяется разное отношение к традиционным ценностям.

Заключение. Формирование концептосферы обучающихся является значимой целью современного образования, поскольку оно может способствовать воспитанию личности, готовой к самоопределению в постоянно изменяющемся мире. Сегодня в социуме представлены разные, иногда взаимоисключающие позиции относительно того, что следует считать подлинной ценно-

стью. Для школьников «цифрового поколения» ориентиром в выборе своих мировоззренческих установок и ценностных ориентаций часто служат тексты интернет-среды (видеоролики блогеров, статьи в социальных сетях, высказывания медийных личностей и т. д.). Обучающиеся с клиповым мышлением нередко принимают на веру утверждения, которые популярны в той или иной среде в определённое время. В силу этого значимым для обучения русскому языку в русле лингвоконцептоцентрического подхода является создание условий, обеспечивающих становление школьника как личности, способной к осознанному выбору своих мировоззренческих установок и ценностных ориентаций.

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: перечень традиционных российских духовно-нравственных ценностей: утв. Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 14.06.2024). – Текст: электронный.

Проведённое исследование показало, что формирование концептосферы школьников «цифрового поколения» при реализации лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку возможно:

- через конструирование в сознании обучающихся лингвокогнитивных концептов посредством вовлечения учеников в интеллектуальную деятельность, направленную на постижение лингвокультурных концептов;
- при изучении смысла ряда лингвокультурных концептов, транслирующих

традиционные российские духовно-нравственные ценности, ценности научного познания.

Перспективы дальнейших исследований, как мы полагаем, могут состоять в уточнении методического инструментария, использование которого наиболее эффективно позволит формировать концептосферу школьников «цифрового поколения», которые, живя в мире интернета, виртуального общения, уже вступают в новую эру – эпоху искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Мишати́на Н. Л. Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики: монография. СПб.: Книжный дом, 2022. 304 с. DOI: 10.25807/9785947774436.
2. Горобец Т. Н., Ковалев В. В. «Клипное мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти // Мир психологии. 2015. № 2. С. 94–100.
3. Купчинская М. А., Юдалевич Н. В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. № 3. С. 66–71.
4. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. Текст: электронный // Топос. URL: <https://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 19.07.2024).
5. Carr N. Is Google making us stupid? Текст: электронный // The Atlantic. July / August 2008. URL: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868> (дата обращения: 01.04.2023).
6. Богданова Е. С. Гипертекстовое путешествие как метод работы над концептосферой и речью старшеклассников на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 7–16. DOI: 10.30515/0131-6141-2024-85-3-7-16.
7. Шутан М. И. О принципах работы с концептами на уроках русского языка и литературы // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 1. С. 7–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-7-14.
8. Strauss W., Howe N. Generations: the history of America's future, 1584 to 2069. New York: Harper Perennial, 1991. 538 p.
9. McCrindle M., Fell A. Generation Alpha. UK: Hachette, 2021. 352 p.
10. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Очерки по философии художественного творчества / РАН, Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом). СПб.: БЛИЦ, 1999. С. 147–165.
11. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.
12. Мишати́на Н. Л. Методическая лингвоконцептология в контексте культуры метамодернизма // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2022. № 204. С. 68–79. DOI: 10.33910/1992-6464-2022-204-68-79.
13. Мишати́на Н. Л. Методическая лингвоконцептология: перезагрузка в эпоху метамодернизма // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 7–16. DOI: 10.30515/0131-6141-2022-83-4-7-16.
14. Turner L. Metamodernism: A Brief Introduction. Текст: электронный // Notes от Metamodernism. 2015. No. 1. URL: <https://www.metamodernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-brief-introduction> (дата обращения: 20.07.2024).
15. Большие идеи для содержания образования / М. В. Гасинец, Н. А. Авдеенко, А. М. Михайлова [и др.]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: ВШЭ, 2020. 60 с.
16. Charles R. I. Big Ideas and Understandings as the Foundation for Elementary and Middle School Mathematics // NCSM Journal. 2015. No. 7. P. 9–24.
17. Erickson H. L. Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002. 174 p.
18. Harlen W. Principles and Big Ideas of Science Education. Gosport: Ashford Colour Press Ltd., 2010. 60 p.
19. Wiggins G. P., McTighe J. Understanding by Design. Alexandria: Pearson Education Inc., 2005. 370 p.
20. Мишати́на Н. Л. «Отношения с Родиной» в зеркале русского языка и культуры (из опыта создания «учебных маршрутов мысли») // Русский язык в школе. 2017. № 4. С. 3–12.
21. Мишати́на Н. Л., Сорокина Ю. А. Инструментарий методической лингвоконцептологии на службе эмоционального интеллекта // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 6. С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15.

22. Малкова Ю. В. Работа с афоризмами в школе (система аналитических, творческих и проектных заданий) // Русский язык в школе. 2021. № 5. С. 37–47. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-5-37-47.
23. Шерстобитова И. А. Формирование функциональной грамотности на основе методологии концептного анализа // Язык, общество, человек: материалы VII Междунар. пед. форума (Санкт-Петербург, Москва, 4–7 декабря 2020 г.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. С. 201–210.
24. Мишати́на Н. Л. В поисках «жанрового пристанища» (методологические размышления) // Университетский научный журнал. 2013. № 4. С. 160–171.
25. Мишати́на Н. Л. Учебный концептуарий культуры в горизонте Нового Энциклопедизма // Перспективы науки и образования. 2019. № 5. С. 47–62. DOI: 10.32744/pse.2019.5.4.
26. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. Т. 1. С. 13–15.
27. Карасик В. И. Концепты-регулятивы // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2005. С. 95–108.
28. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
29. Васильева Н. В. Возможности обучения школьников интеллектуальной деятельности в культуроориентированной лингвометодике // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 4. С. 88–97. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-88-97.
30. Васильева Н. В. Обучение школьников работе с электронным гипертекстом в контексте культуроориентированной лингвометодики: проблема и возможные пути ее решения // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 19–28. DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-5-19-28.

Информация об авторе

Васильева Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет; 672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30; Vasilyeva-nv1991@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>.

Для цитирования

Васильева Н. В. Формирование концептосферы школьников «цифрового поколения» при реализации лингвоконцептоцентрического подхода к обучению русскому языку: теоретический аспект // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 93–103. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-93-103.

Статья поступила в редакцию 04.09.2024; одобрена после рецензирования 8.10.2024; принята к публикации 10.10.2024.

References

1. Mishatina, N. L. Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropopractics: monograph. Saint Petersburg: LLC “Book House”, 2022. DOI: 10.25807/9785947774436. (In Rus.)
2. Gorobets, T. N., Kovalev, V. V. “Clip thinking” as a reflection of perceptual processes and sensory memory. The world of psychology, no. 2, pp. 94–100, 2015. (In Rus.)
3. Kupchinskaya, M. A., Yudalevich, N. V. Clip thinking as a phenomenon of modern society. Business education in the knowledge economy, no. 3, pp. 66–71, 2019. (In Rus.)
4. Frumkin, K. G. Clip thinking and the fate of a linear text. Topos. Web. 19.07.2024. <https://www.topos.ru/article/7371>. (In Rus.)
5. Carr, N. Is Google making us stupid? The Atlantic. 2008, July–August. Web. 01.04.2023. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868>. (In Eng.)
6. Bogdanova, E. S. Hypertext journey as a method for working on secondary school students’ conceptual sphere and speech in Russian language lessons. Russian language at school, no. 85, pp. 7–16, 2024. DOI: 10.30515/0131-6141-2024-85-3-7-16. (In Rus.)
7. Shutan, M. I. On the principles of working with concepts during Russian language and literature lessons. Russian language at school, no. 81, pp. 7–14, 2020. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-1-7-14. (In Rus.)
8. Strauss, W., Howe, N. Generations: the history of America’s future, 1584 to 2069. New York: Harper Perennial. (In Eng.)
9. McCrindle, M., Fell, A. Generation Alpha. UK: Hachette, 2021. (In Eng.)
10. Likhachev, D. S. The conceptsphere of the Russian language. Essays on the philosophy of artistic creativity. Edited by RAS, Institute of Russian Literature (Pushkin House). St. Petersburg: BLITZ, 1999: 147–165. (In Rus.)

11. Popova, Z. D., Sternin, I. A. Semantic and cognitive analysis of language. Voronezh: Istoki, 2007. (In Rus.)
12. Mishatina, N. L. Methodological linguoconceptology in the context of metamodernism culture. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 204, pp. 68–79, 2022. DOI: 10.33910/1992-6464-2022-204-68-79. (In Rus.)
13. Mishatina, N. L. Methodological linguoconceptology: resetting in the era of metamodernism. *Russian language at school*, no. 83, pp. 7–16, 2022. DOI: 10.30515/0131-6141-2022-83-4-7-16. (In Rus.)
14. Turner, L. Metamodernism: A Brief Introduction. *Notes on Metamodernism*, no. 1, 2015. Web. 20.07.2024. <https://www.metamodernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-brief-introduction>. (In Eng.)
15. Big ideas for the content of education. Moscow: Higher School of Economics, 2020. (In Rus.)
16. Charles, R. I. Big Ideas and Understandings as the Foundation for Elementary and Middle School Mathematics. *NCSM Journal*, no. 7, pp. 9–24, 2015. (In Eng.)
17. Erickson, H. L. *Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002. (In Eng.)
18. Harlen, W. *Principles and big ideas of science education*. Gosport, Hants: Ashford Colour Press Ltd., 2010. (In Eng.)
19. Wiggins, G. P., McTighe, J. *Understanding by design*. Alexandria: Pearson Education Inc., 2005. (In Eng.)
20. Mishatina, N. L. "Relations with the Homeland" in the mirror of the Russian language and culture (from the experience of creating "educational routes of thought") // *Russian language at school*, no. 4, pp. 3–12, 2017. (In Rus.)
21. Mishatina, N. L., Sorokina, Yu. A. Use of methodological linguoconceptology in developing emotional Intellect. *Russian language at school*, no. 80, pp. 7–15, 2019. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-6-7-15. (In Rus.)
22. Malkova, Yu. V. Work with aphorisms at school (a system of analytic, creative and project tasks). *Russian language at school*, no. 82, pp. 37–47, 2021. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-5-37-47. (In Rus.)
23. Sherstobitova, I. A. Using the methodology of conceptual analysis to develop functional literacy. *Language, society, person, Proceedings of the 8th International Pedagogical Forum*. St. Petersburg, Moscow: 2020: 201–210. (In Rus.)
24. Mishatina, N. L. In search of a "genre haven" (methodological reflections). *University Scientific Journal*, no. 4, pp. 160–171, 2013. (In Rus.)
25. Mishatina, N. L. Educational concept dictionary in the light of New Encyclopedism. *Perspectives of Science and Education*, no. 41, pp. 47–62, 2019. DOI: 10.32744/pse.2019.5.4. (In Rus.)
26. Karasik, V. I., Slyshkin, G. G. Basic characteristics of linguistic and cultural concepts. V. I. Karasik, I. A. Sternin, editors *Anthology of concepts*. Vol. 1. Volgograd: Paradigm, 2005: 13–15. (In Rus.)
27. Karasik, V. I. Concepts and regulations. V. V. Krasnykh, A. I. Izotov, editors *Language, consciousness, communication: a collection of articles*. M: MAKSPress, 2005: 95–108. (In Rus.)
28. Karasik, V. I. *Language circle: personality, concepts, discourse*. Volgograd: Peremena, 2002. (In Rus.)
29. Vasilyeva, N. V. Potential for teaching intellectual activities to schoolchildren in culture-oriented linguistic methodology. *Scholarly Notes of the Transbaikal State University*, no. 4, pp. 88–97, 2023. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-4-88-97. (In Rus.)
30. Vasilyeva, N. V. Teaching schoolchildren to work with electronic hypertext in the context of culture-oriented linguistic methodology: the issue and its possible solutions. *Russian language at school*, no. 84, pp. 19–28, 2023. DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-5-19-28. (In Rus.)

Information about the author

Vasilyeva Natalya V., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Transbaikal State University; 30 Alexandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039; Vasilyeva-nv1991@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>.

For citation

Vasilyeva N. V. The Formation of the Conceptosphere of the "Digital Generation" Schoolchildren through the Application of a Linguoconcept-Centered Approach to Teaching Russian: a Theoretical Aspect // *Scholarly Notes of the Transbaikal State University*. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 93–103. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-93-103.

Received: September 4 2024; approved after reviewing October 8 2024; accepted for publication October 10 2024.

Научная статья

УДК 373

DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-104-114

**Формирование у учащихся регулятивных УУД в проектной деятельности
(на примере реализации межпредметного проекта
в рамках краевой профильной смены «IQ-каникулы»)**

Оксана Владимировна Трофимова

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия
trofimova_ov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0156-1382>

Владение различными умениями и навыками в проектной деятельности является признаком успешного человека любой профессии XXI в. Современное общество и государство ждёт от школы деятельных выпускников, способных на проектирование в различных областях и умеющих ставить цель, формулировать задачи и достигать их, пользуясь поэтапным планированием своей деятельности. Важно, чтобы учащиеся как основной, так и средней школы овладевали в первую очередь регулятивными УУД, связанными с проектированием. Для этого учителю необходимо чётко представлять методику формирования таких УУД. Именно этим обуславливается актуальность данной статьи. Цель работы – описать методику формирования у учащихся регулятивных УУД, отражающих метапредметные результаты обучения, в ходе работы над межпредметным исследовательским проектом. Автором использовались теоретические методы исследования, такие как анализ и обобщение педагогической и методической литературы по теме исследования. Также применялись эмпирические методы исследования, такие как опрос, наблюдение в ходе учебно-воспитательного процесса, проектирование и изучение продукта проектной деятельности школьников. Положения системно-деятельностного подхода, являющегося ведущим в современной системе образования, стали методологической базой исследования. Автор описывает систему работы по формированию у учащихся проектных регулятивных УУД и навыков в ходе подготовки и реализации учащимися межпредметного проекта «Уникальное Забайкалье» в рамках краевой профильной смены «IQ-каникулы», проводимой ГАУ ДО ОЦ «Эврика» в июне 2024 г. в загородном лагере на берегу оз. Арахлей. В статье описаны основные идеи, методы и приёмы обучения учащихся межпредметной проектной деятельности в русле системно-деятельностного подхода. Научная новизна работы видится в обнаруженных руководителями проекта точках сопряжения двух наук – биологии и филологии, попытке их практической интеграции и проекции этого сопряжения в проектную деятельность учащихся.

Ключевые слова: проектная деятельность, системно-деятельностный подход, интеграция, межпредметный проект, регулятивные УУД, метапредметный результат

Original article

**Formation of Students' Regulatory Universal Learning Actions in Project Activities
(on the Example of the Interdisciplinary Project Implementation
within the Framework of the Regional Profile Shift "IQ-holidays")**

Oksana V. Trofimova

Transbaikal State University, Chita, Russia
trofimova_ov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0156-1382>

Possession of various skills and abilities in project activities is a sign of a successful person in any profession of the 21st century. Modern society and the state expect active graduates from school, capable of designing in various fields, able to set goals, formulate tasks and achieve them, using step-by-step planning of their activities. Today, it is important that students of both basic and secondary schools master, first of all, regulatory universal learning activities related to design. To do this, the teacher must clearly understand the methodology for the formation of such universal learning activities. This is what determines the relevance of this article. The purpose of the work is to describe the methodology for the formation of regulatory universal learning activities in students, reflecting meta-subject learning outcomes, in the course of work on an interdisciplinary research project. The author uses theoretical research methods, such as analysis and generalization of pedagogical and methodological literature on the topic of the research. Empirical research methods are also used, such as a survey, observation during the educational process, design and study of the product of

schoolchildren's project activities. The provisions of the system-activity approach, which is the leading one in the modern education system, have become the methodological basis of the study. The author describes the system of work on the formation of project-based regulatory universal learning activities and skills in students during the preparation and implementation of the interdisciplinary project "Unique Transbaikalia" by students within the framework of the regional profile shift "IQ-vacation", held by the State Autonomous Institution of Additional Education Educational Center "Eureka" in June 2024 in a country camp on the shore of Lake Arakhley. The article describes the main ideas, methods and techniques for teaching students interdisciplinary project activities in line with the system-activity approach. The scientific novelty of the work is seen in the points of conjugation of two sciences – biology and philology, discovered by the project managers, an attempt at their practical integration and projection of this conjugation into the project activities of students.

Keywords: project activity, system-activity approach, integration, interdisciplinary project, regulatory universal learning activities, meta-subject result

Введение. Перед современной школой стоит ряд актуальных задач, решая которые учитель может выполнить заказ государства и общества – формирование учащегося как личности, способной не просто жить в современных реалиях, но и быть успешной, активной, умеющей анализировать, проектировать и делать выводы. Кроме школы и семьи, такой работой занимаются и педагоги дополнительного образования, работающие с детьми в образовательных центрах во внеурочное и каникулярное время. Только при наличии слаженной работы всех сторон данного процесса (семьи, школы, различных центров дополнительного образования и т. п.) возможен хороший результат. И если предметные результаты освоения программы основного общего образования достигаются учащимися в определённой системе в процессе урочной деятельности, то формирование у учащихся групп УУД, связанных с метапредметными результатами (познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД¹), требует дополнительной работы, которая может быть реализована в том числе путём организации и проведения проектной деятельности школьников во внеурочное время.

Для целенаправленного формирования личности учащегося как субъекта учения учителю необходимо представлять структуру и этапы такого процесса, понимать цель работы, отражённую в перечнях различных групп УУД, которые должны быть сформированы у учащегося, видеть промежуточные результаты, уметь их анализировать и при необходимости корректировать. Для этого

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 (с изм. и доп. от 18 июля, 8 ноября 2022 г., 27 декабря 2023 г., 22 января 2024 г.). П. 8 Общих положений. – URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends> (дата обращения: 10.09.2024). – Текст: электронный.

современный учитель имеет достаточный инструментарий (ФГОСы, конструкторы рабочих программ, цифровые технологии и т. п.), однако можно отметить некоторую фрагментарность данной работы в дополнительном образовании. Так, занимаясь проектной деятельностью в школе, на отдельных уроках, в рамках научно-практических конференций и различных конкурсов, учащиеся приобретают некоторые УУД, однако с трудом переносят приобретённые в школе навыки в новые условия.

Целью данной статьи явилось описание разработанной автором методики формирования у учащихся регулятивных УУД в проектной деятельности, которая была реализована в рамках краевой профильной смены «IQ-каникулы», проведённой в июне 2024 г. на базе загородного лагеря образовательного центра «Эврика».

Задачи исследования:

- изучение теоретической литературы, описание сущности системно-деятельностного подхода через анализ спектра заявленных во ФГОС ООО различных групп УУД, в том числе регулятивных;
- выбор ведущих для проектной деятельности регулятивных УУД, которые планируется формировать у учащихся;
- определение владения учащимися четвёртого отряда знаниями о проектной деятельности и её этапах, о видах проектов;
- планирование этапов работы по обучению учащихся межпредметной проектной деятельности, поиск, обсуждение и определение объектов исследования, которые позволят сопрячь предметные области биологии и филологии и выйти на интеграцию в проектной деятельности;
- выбор наиболее эффективных, по мнению руководителей проекта, методов и приёмов формирования у учащихся регуля-

тивных УУД в ходе реализации межпредметного проекта;

– наблюдение за учащимися в ходе работы над проектом с целью оценки имеющихся, приобретённых или формирующихся у них регулятивных УУД в частности, их способности сохранять учебную цель и задачу, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, осуществлять контроль по результату и способу действия;

– определение перспектив дальнейшей работы в данном направлении.

Методология и методы исследования. Системно-деятельностный подход лёг в основу данного исследования как ведущий в современном школьном образовании, закреплённый в основных для современной российской школы документах ФГОС ООО¹, ФГОС СОО². Сегодня уже вполне логичным и актуальным является отношение к любому виду деятельности, в том числе в образовании, как к системе, имеющей свои этапы (ориентировка, планирование, реализация, контроль и коррекция результатов), характеризующейся специальными психофизиологическими механизмами и условиями. Системно-деятельностный подход базируется на теоретических положениях таких классиков, как Л. С. Выготский [1], С. Л. Рубинштейн [2], А. Н. Леонтьев [3], Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов [4], П. Я. Гальперин [5], А. Г. Асмолов [6], В. В. Рубцов [7], А. В. Хуторской³.

Ведущие учёные (А. Г. Асмолов [6] и Л. В. Черепанова [8]) отмечают, что системно-деятельностный подход отличается особым подходом к организации учебной деятельности, когда процесс обучения воспринимается как поэтапные, сменяющие друг друга виды деятельности всех участников данного процесса. По мнению А. Г. Асмолова, «процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становле-

ние его сознания и его личности в целом. Вот что такое “системно-деятельностный” подход в образовании» [6].

Фундаментом данного исследования в аспекте проектной деятельности и метода проектов стали философия, теория и методика организации проектной деятельности обучающихся, представленная в работах известных теоретиков метода проектов Дж. Дьюи [9; 10], В. Х. Килпатрика⁴, Е. С. Поллат⁵, Т. С. Шацкого [11], Л. В. Черепановой [12; 13] и др.

Изначально разработанный и внедрённый в практику в западной методике метод проектов представлял такой путь обучения, который даёт ученику профессиональные навыки, помогая его становлению, взрослению [14]. Он определяется как “project-based learning” (обучение на основе проектов). «... проект является средством обучения важным знаниям и навыкам, которые учащиеся должны освоить. Проект содержит и обрамляет учебную программу и инструкции» [15]. Сегодня зарубежные учёные продолжают осмыслять данный метод как практический, дающий учащемуся возможность использовать манипулятивные действия и проводить эксперимент [16–18].

Современный интерес к проектной деятельности и методу проектов в российской методике вызван их потенциалом в формировании у учащихся практически всех групп УУД, представленных в современных нормативных документах, определяющих работу российских школ. Учёные и исследователи (А. В. Авеличева и А. К. Гладилин [19], Д. В. Буяров и П. А. Иванов [20], Л. В. Иванова [21], И. Ю. Кривдина, О. В. Аракчева, Н. А. Цветкова, И. А. Горшкова [22], Д. Н. Турчен [23] и др.) в течение последних десятилетий продолжают осмыслять широкие возможности и результативность такой работы.

Таким образом, необходимость формирования у учащихся всех групп УУД в целях решения поставленных перед учительством задач и создания ученика как успешной личности, способной на самостоятельное решение возникающих перед ним вопросов и

⁴ Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е. Н. Янжул; с предисл. Н. В. Чехова. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

⁵ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Поллат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Поллат. – М.: Академия, 1999. – 368 с.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2021. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 10.09.2024). – Текст: электронный.

² Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М., 2021. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 10.09.2024). – Текст: электронный.

³ Хуторской А. В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся. – Текст: электронный // Эйдос. – 2012. – № 2. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (дата обращения: 10.09.2024).

проблем, побудила автора данной работы осмыслить возможности формирования у учащихся регулятивных УУД, необходимых в ходе работы над междисциплинарным проектом во внеурочное время.

Результаты исследования и их об- суждение. В рамках определения стратегических приоритетов развития системы образования региона и поиска новейших подходов в условиях вызовов современной реальности целью летней лагерной смены «IQ-каникулы» в образовательном центре «Эврика» является поддержка победителей и призёров различных этапов Всероссийской олимпиады школьников. На заочном этапе были определены участники очного этапа и сформированы пары дисциплин (например, астрономия – филология, филология – биология, биология – физика, МХК – математика и т. п.) для интеграции в проектной деятельности лагерных отрядов.

Покажем реализацию проекта «Отдельные представители флоры и фауны Забайкалья в аспекте их биологической и ономастической уникальности» (руководители О. В. Трофимова (канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания ЗабГУ, г. Чита) и Л. Л. Войта (канд. биол. наук, ст. науч. сотрудник лаборатории териологии Зоологического института РАН, г. Санкт-Петербург) 4-м отрядом смены, состоящим из 11 учащихся 7–8-х классов школ Забайкальского края.

Работу можно представить следующими этапами.

Этап ориентировки и планирования включал:

– во-первых, выбор тех регулятивных УУД, за формированием которых будет вестись наблюдение в ходе работы учащихся над проектом;

– во-вторых, проведение опроса учащихся с целью: а) поиска точек сопряжения определённых для работы учебных предметов (филологии и биологии) и выбора объектов для проектной деятельности; б) определения владения учащимися 4-го отряда знаниями о проектной деятельности и её этапах, о видах проектов;

– в-третьих, составление программы обучения и планирование поэтапной работы команд педагогов и учащихся.

Из всех УУД, представленных во ФГОС ООО, для целенаправленной работы по их формированию у учащихся были отобраны

регулятивные УУД, включающие способность учащихся: 1) принимать и сохранять учебную цель и задачу; 2) планировать её реализацию; 3) контролировать и оценивать свои действия; 4) вносить соответствующие коррективы в их выполнение.

Анкета перед участием в проекте содержала следующие вопросы:

1. Что такое проект, проектная деятельность?

2. Назовите этапы проектной деятельности.

3. Какие виды проектов вы знаете?

В анкетировании участвовало 11 человек – участников 4-го отряда смены.

На первый вопрос получены следующие ответы, которые можно разделить на три группы: участники анкетирования имеют общее представление о проекте и проектной деятельности («это создание чего-то своего», «это совместный труд») – 7 человек; участники, представляющие итог проектной работы; можно предположить, что они хотя бы раз в жизни участвовали в такой работе основательно («это работа по созданию продукта») – 2 человека; участники анкетирования, не имеющие конкретного представления о проектной деятельности («тяжело написать научным языком») – 2 человека.

Можно сделать вывод, что в целом у учащихся есть общее представление о проектной деятельности.

На второй вопрос получены следующие варианты ответов: «начало/обсуждение, работа, защита» – 3 человека; «планирование, работа, защита» – 5 человек; «затрудняюсь ответить» – 3 человека.

Таким образом, учащиеся не знают о всех этапах деятельности, называют те этапы, которые чётко осознаны ими в предыдущих проектах, пережиты и потому запомнены.

На третий вопрос были получены следующие однотипные ответы: «индивидуальный / «личный» и коллективный / групповой» – 11 человек.

Анкетированные не имеют представления о классификации проектов. Названы виды проектов по количеству участников. Это, скорее всего, то, что дети смогли предположить, опираясь на собственный опыт в реализации проектов.

Для проектной работы путём беседы и устного опроса были определены следующие объекты флоры и фауны Забайкалья: прострел (ургуйки), рододендрон даурский

(багульник), орхидея (Венерин башмачок), суслик длиннохвостый (жумбура), самец сибирской косули (гуран). Продуктом проекта определены информационные постеры научно-популярного характера, позволяющие жителям Забайкальского края соотнести известные им с детства слова с научными фактами о них из биологии и филологии.

Этап реализации включал разработку проекта. Учащимся необходимо было, во-первых, описать выбранный объект с точки зрения биологии (ареал, особенности, лекарственные свойства у растений и т. п.) и с точки зрения филологии (научное название и его диалектный вариант, история происхождения диалектного названия, наличие/отсутствие фольклорных и литературных произведений с упоминанием данных объектов и т. п.), во-вторых, создать макет постера, где было решено отразить следующие блоки: название серии постеров «Уникальное Забайкалье», эмблемы образовательного центра «Эврика» и проекта «Звёздный наставник», указание на наставников-руководителей проекта и авторов проекта, фото и схема исследуемого объекта, выполненная самостоятельно, научные данные по двум блокам, указание на источники, используемые для выборки материала для постера. Объединяющими, общими для всех постеров моментами явились их общее цветовое оформление, подложка в виде карты-схемы

системы Арахлейских озёр, количество и распределение тематических блоков на площади постера.

Работа велась смешанными группами, состоящими из участников отряда, с учётом интересов учащихся, поэтому в каждом из постеров отмечены разные авторы с учётом их вклада в конкретную работу. Каждый день начинался по плану, составленному накануне на вечернем занятии с детьми. Промежуточные варианты работы над блоками постера обсуждались как в минигруппах, так и публично перед всем отрядом.

В ходе работы использовались следующие формы организации работы с учащимися: дискуссия, беседа, индивидуальная и групповая консультации, практикум и лекторий.

Ведущими методами обучения стали мозговой штурм, моделирование, конструирование, слово учителя.

В ходе работы использовались приёмы поиска информации с помощью словарей и интернет-источников, сравнения, сопоставления и анализа информации, выбора и его аргументации.

В период работы над проектом за учащимися велось наблюдение, целью которого была оценка имеющихся на момент наблюдения регулятивных УУД, используемых участниками проекта в ходе работы. Результаты наблюдения фиксировались в следующей таблице (табл. 1).

Таблица 1

Регулятивные УУД, формируемые у учащихся

ФИО учащегося	Регулятивные УУД, включающие способность/умение							
	принимать и сохранять учебную цель и задачу		планировать её реализацию		контролировать и оценивать свои действия		вносить соответствующие коррективы в их выполнение	
	начало смены	конец смены	начало смены	конец смены	начало смены	конец смены	начало смены	конец смены
Василиса М.	5	5	3	4	3	5	4	5
Артём Г.	3	4	2	4	1	3	2	4
...								

Данные способности (УУД) учащихся оценивались в ходе работы над проектом по пятибалльной шкале. Участники проекта о проведении оценивания не знали. Это было сделано намеренно, в целях пресечения момента личной заинтересованности, соревновательности и, как следствие, искажения результатов наблюдения. Безусловно, такое

наблюдение и оценивание не претендует на полноту и стопроцентную объективность в силу сложного процесса фиксации УУД, однако позволяет сделать некоторые промежуточные рабочие выводы. Все участники проекта показали положительную динамику в овладении регулятивными УУД. Можно отметить, что после лектория об этапах дея-

Продолжение табл. 2

Название проекта	Отдельные представители флоры и фауны Забайкалья в аспекте их биологической и ономастической уникальности
Цель, задачи проекта	2. Выбрать те виды флоры и фауны, которые интересны с точки зрения биологии и филологии. 3. Изучить детально каждый из выбранных видов с точки зрения, во-первых, диалектных значений, легенд и мифов, положенных в основу названия, во-вторых, с точки зрения научного названия и положения выбранных видов в «системе природы». 4. Изучить информацию о видах постеров и их функциях, выбрать нужный в аспекте проекта. 5. Продумать общий слоган, содержание, оформление и макет постера. 6. Создать постеры в электронном и печатном форматах
Значимость (актуальность) проекта	Популяризация знаний о редких и значимых представителях флоры и фауны Забайкалья в аспекте их биологической и ономастической уникальности
Вид проекта: исследовательский или практико-ориентированный	Практико-ориентированный
Тип проекта По доминирующей в проекте деятельности: исследовательский, творческий, игровой, информационно-поисковый, практико-ориентированный По предметно-содержательной области: культурологический, естественно-научный, экологический, спортивный, географический, исторический По широте охвата содержания: монопредметный, межпредметный	Исследовательский Интегрированный (биология и филология) Межпредметный
Учебный(е) предмет(ы), в рамках которого выполнен учебный проект: русский язык, литература, иностранный язык, математика, информатика и ИКТ, история, обществознание, география, экономика, право, физика, химия, биология, естествознание, музыка, изобразительное искусство, технология, физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности	Русский язык, литература, биология, география, естествознание, технология, основы безопасности жизнедеятельности
Методы, использованные в работе над проектом	1. Теоретические: анализ, синтез, систематизация. 2. Эмпирические: наблюдение, проектирование, моделирование
Этапы работы над проектом, деятельность обучающихся на каждом этапе	1. Ориентационный этап (обсуждение проблемы исследования, оценка творческого, материального потенциала). 2. Этап планирования (постановка цели, обсуждение задач для её достижения, создание рабочих групп и планов их работы). 3. Этап реализации (поиск информации, её анализ и систематизация, отбор материала для постеров, подготовка схематических изображений модельных объектов, работа над содержанием и макетом постера, подготовка защитного слова и презентации). 4. Этап контроля и коррекции результата (оценка результата работы, анализ ошибок, рефлексия)
Форма представления проекта: постер, альбом, видеофильм, буклет, реферат, макет, другое (вписать) Описание продукта проекта	Презентация серии научно-популярных постеров «Уникальное Забайкалье» (на примере одного постера) Научно-популярные постеры, посвящённые биологическим и ономастическим особенностям уникальных объектов флоры и фауны Забайкалья (в количестве 5 штук)
Источники информации, использованные авторами в процессе выполнения проекта	Абросимова О. Л. Заимствования и их адаптация в забайкальских говорах // Гуманитарный вектор. 2011. № 4. С. 5–8. Аникин А. Е. Этимологический словарь русских диалектов Сибири: заимствования из уральских, алтайских и палеоазиатских языков. М.; Новосибирск, 2000. Банников А. Г. Определитель млекопитающих Монгольской народной республики. М.: АН СССР, 1953. 111 с.

Окончание табл. 2

Название проекта	Отдельные представители флоры и фауны Забайкалья в аспекте их биологической и ономастической уникальности
Источники информации, использованные авторами в процессе выполнения проекта	<p>Барышников Г. Ф., Тихонов А. Н. Млекопитающие фауны России и сопредельных территорий. Копытные. Ч. 1. Непарнопалые и парнопалые (свиные, кабарговые, оленевые). СПб.: Наука, 2009. 164 с.</p> <p>Государственный природный биосферный заповедник «Даурский». URL: http://daurzapoved.com/index.php/ru/novosti/nauka/1329-den-pervykh-tsvetov.</p> <p>Громов И. М., Ербаева М. А. Млекопитающие фауны России и сопредельных территорий. Зайцеобразные и грызуны. СПб.: ЗИН РАН, 1995. 239 с.</p> <p>Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1981. Т. 1–4.</p> <p>Корсун О. Б. Читинское обозрение. 2021 г. № 13 (1653). 24 марта.</p> <p>Корсун О. Б. Читинское обозрение. 2019 г. № 20 (1556). 15 мая.</p> <p>Корсун О. Б. Читинское обозрение. 2023 г. № 26 (1770). 28 июня.</p> <p>Малая энциклопедия Забайкалья: природное наследие / гл. ред. Р. Ф. Генатулин. Новосибирск: Наука, 2009. 698 с.</p> <p>Фотоматериал с сайта: https://www.supersadovnik.ru.</p> <p>Фотоматериал с сайта: https://ru.wikipedia.org.</p> <p>Пляскина Е. И. Слово ГУРАН в сибирских говорах: история, семантика, функционирование // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. 2021. № 17. С. 43–55.</p> <p>Черкасов А. А. Записки охотника-натуралиста. URL: https://shnurok14.narod.ru/Animals/Zapiski_Ohotnika/Hishnie/Djumbura.htm.</p> <p>Энциклопедия Забайкалья. URL: http://ez.chita.ru.</p>
Ключевые слова	<p>Национальный язык, диалект, ономастика, термин, научный стиль, учебно-научный подстиль, научно-популярный подстиль.</p> <p>Биоразнообразие, редкий вид, Красная книга, флора, фауна</p>

Этап контроля и коррекции результатов содержал, во-первых, отрядную (коллективную) и индивидуальную рефлексии каждого из участников отряда и наставников-руководителей, во-вторых, с целью поддержки связи участников отряда, приехавших из разных населённых пунктов Забайкальского края, были созданы рабочие чаты в социальных сетях и мессенджерах, в-третьих, определены возможные перспективы дальнейшего продвижения проекта. На момент подготовки статьи командный проект проходит конкурс на участие в краевом Фестивале науки, который состоится 25 октября на базе образовательного центра «Эврика».

По завершении работы было проведено итоговое анкетирование, содержащее следующие вопросы:

1. Что такое проект, проектная деятельность?
2. Назовите этапы проектной деятельности.
3. Какие виды проектов вы знаете?
4. Что должен уметь учащийся для работы в проекте?

На первый вопрос анкеты были получены достаточно полные ответы типа «план действий, приводящих человека от задумки до результата». Все респонденты смогли ответить на данный вопрос.

На второй вопрос все смогли ответить правильно, чётко назвав этапы планирования, реализации и контроля.

На третий вопрос были получены ответы, демонстрирующие то, что учащиеся усвоили лекцию о видах проектов, могут привести примеры и определить тип проекта, в котором участвуют на смене, по разным основаниям. Этому в том числе способствовала работа команды над паспортом проекта.

В ответах на четвёртый вопрос были названы такие качества и умения, как ответственное отношение к своим обязанностям, уважительное отношение к товарищу по проекту, умение общаться в коллективе, умение ставить цель работы, определять задачи, умение планировать свою работу, соблюдать тайминг, умение работать с поисковыми системами, словарями, умение строить защитное слово и оформлять промежуточную и итоговую отчётную документацию, умение внимательно читать, умение работать в группе и самостоятельно, умение строить высказывание и публично выступать.

Сравнение данных анкетирования и наблюдения в начале и в конце проектной работы позволяет констатировать положительную динамику формирования у учащихся выбранных регулятивных УУД.

Заключение. Современная система обучения требует от всех участников образовательной деятельности обновлённых подходов к процессу обучения. В частности, задачи, поставленные перед школой и педагогическим сообществом во ФГОС, можно решать в том числе вовлекая учащихся в проектную деятельность, которая сегодня является обязательным компонентом образовательной системы как в основной, так и в средней школе. И если предметные результаты достигаются в ходе работы на уроках, то во внеурочной деятельности большее время можно уделить получению личностных и метапредметных результатов обучения. Проектная деятельность имеет огром-

ный потенциал в такой работе, однако требует осознанного представления педагогом собственных целей и задач и целенаправленного поиска путей их достижения.

Перспективы данного исследования видятся, во-первых, в разработке новых идей сопряжения различных областей научного знания и наполнении их предметным содержанием с целью дальнейшей реализации их в проектах подобного рода, во-вторых, в отборе наиболее эффективных технологий, методов и приёмов для подобной работы с учащимися в дальнейшем, в-третьих, разработки методов и приёмов оценивания сформированности у учащихся тех или иных УУД.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
4. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / ред. Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. 287 с.
5. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в современной психологии. М.: Наука, 1966. 246 с.
6. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
7. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
8. Черепанова Л. В. Системно-деятельностный подход как методологическая основа компетентностного обучения русскому языку в контексте ФГОС основного общего образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 3. С. 354–359.
9. Дьюи Дж. От ребенка к миру, от мира – к ребенку / сост., вступ. ст. Г. Б. Корнетов. М.: Карапуз, 2009. 352 с.
10. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. М.: Педагогика пресс, 2000. 384 с.
11. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. Т. 1. 502 с.
12. Черепанова Л. В. Проектная деятельность в обучении русскому языку // Русская словесность. 2006. № 5. С. 46–50.
13. Черепанова Л. В. Проблема обучения школьников проектной деятельности на уроках русского языка: теоретический и прикладной аспект // Когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку и литературе в школе и вузе: сб. науч. ст. и метод. рекомендаций по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (Иваново, 29 марта 2019 г.). Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2019. С. 37–44. EDN ONEGUD.
14. Cassel Sean. Setting Up a School Store as Project-Based Learning. URL: <https://www.edutopia.org/article/setting-up-a-school-store-as-project-based-learning> (дата обращения: 10.09.2024). Текст: электронный.
15. What is PBL? Buck Institute for Education. URL: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl> (дата обращения: 10.09.2024). Текст: электронный.
16. Heick Terry. What are the type of Project-Based learning? URL: <https://www.teachthought.com/learning/types-of-project-based-learning> (дата обращения: 10.09.2024). Текст: электронный.
17. Larmer J., Mergerdoller J. Seven Essentials for Project-Based Learning // ASCD. 2010. No. 68. P. 12–13.
18. Solis J. How to use Project-Based Learning Approach to Build Learning Environments. URL: <https://www.teachfloor.com/blog/how-to-use-project-based-learning-approach-to-build-learning-environments> (дата обращения: 10.09.2024).
19. Авеличева А. В., Гладилин А. К. Особенности развития УУД в рамках проектной деятельности в университетской гимназии МГУ имени М. В. Ломоносова. Текст: электронный // Исследователь. 2022. № 3–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-uud-v-ramkah-proektnoy-deyatelnosti-v-universitetskoy-gimnazii-mgu-imeni-m-v-lomonosova> (дата обращения: 10.09.2024).

20. Буяров Д. В., Иванов П. А. Исследование сформированности универсальных учебных действий у обучающихся при подготовке итогового индивидуального проекта. Текст: электронный // Педагогика и просвещение. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sformirovannosti-universalnyh-uchebnyh-deystviy-u-obuchayuschih-sya-pri-podgotovke-itogovogo-individualnogo-proekta> (дата обращения: 10.09.2024).

21. Иванова Л. В. Формирование метапредметных умений при организации проектной деятельности по информатике учащихся старших классов естественно-научного профиля. Текст: электронный // Проблемы педагогики. 2016. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metapredmetnyh-umeniy-pri-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-po-informatike-uchaschihsya-starshih-klassov-estestvenno> (дата обращения: 22.09.2024).

22. Кривдина И. Ю., Аракчеева О. В., Цветкова Н. А., Горшкова И. А. Интегрированные проекты как средство развития метапредметных результатов обучения школьников. Текст: электронный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannye-proekty-kak-sredstvo-razvitiya-metapredmetnyh-rezultatov-obucheniya-shkolnikov> (дата обращения: 10.09.2024).

23. Турчен Д. Н. Проектная деятельность как один из методических приёмов формирования универсальных учебных действий. Текст: электронный // Вестник евразийской науки. 2013. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-odin-iz-metodicheskikh-priemov-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 10.09.2024).

Информация об авторе

Оксана Владимировна Трофимова, кандидат педагогических наук, Забайкальский государственный университет; 672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30; trofimova_ov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0156-1382>.

Для цитирования

Трофимова О. В. Формирование у учащихся регулятивных УУД в проектной деятельности (на примере реализации межпредметного проекта в рамках краевой профильной смены «IQ-каникулы») // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 104–114. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-104-114.

Статья поступила в редакцию 12.09.2024; одобрена после рецензирования 15.10.2024; принята к публикации 16.10.2024.

References

1. Vygotsky, L. S. Psychology of Human Development. Moscow: Smysl Publishing House: Eksmo, 2005. (In Rus.)
2. Rubinstein, S. L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Piter, 2002. (In Rus.)
3. Leontiev, A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat, 1977. (In Rus.)
4. Issues in Psychology of Learning Activities of Primary Schoolchildren / ed. D. B. Elkonin, V. V. Davydov. M: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1962. (In Rus.)
5. Galperin, P. Ya. Psychology of Thinking and the Doctrine of the Stage-by-Stage Formation of Mental Actions. Studies of Thinking in Modern Psychology. M: Nauka, 1966. (In Rus.)
6. Asmolov, A. G. A system-activity approach to the development of new generation standards. Pedagogy, no. 4, pp. 18–22, 2009. (In Rus.)
7. Rubtsov, V. V. Social and genetic psychology of developmental education: an activity approach. M: MGPPU, 2008. (In Rus.)
8. Cherepanova, L. V. A system-activity approach as a methodological basis for competence-based teaching of the Russian language in the context of the Federal State Educational Standard of Basic General Education. Scientific Notes of Oryol State University, no. 3, pp. 354–359, 2017. (In Rus.)
9. Dewey, J. From child to world, from world to child. M: Karapuz, 2009. (In Rus.)
10. Dewey, J. Democracy and education: trans. from English. M: Pedagogy press, 2000. (In Rus.)
11. Shatsky, S. T. Pedagogical works: in 4 volumes. Vol. 1. M: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1962. (In Rus.)
12. Cherepanova, L. V. Project activity in teaching the Russian language. Russian literature, no. 5, pp. 46–50, 2006. (In Rus.)
13. Cherepanova, L. V. The Problem of Teaching Schoolchildren Project Activities in Russian Language Lessons: Theoretical and Applied Aspects. Cognitive-communicative approach to teaching Russian language and literature at school and university: a collection of scientific articles and methodological recommendations

based on the materials of the All-Russian scientific-practical conference, Ivanovo, March 29, 2019. Ivanovo: Ivanovo State University, 2019: 37–44. EDN OHEGUD. (In Rus.)

14. Cassel Sean. Setting Up a School Store as Project-Based Learning. Web. 10.09.2024. <https://www.edutopia.org/article/setting-up-a-school-store-as-project-based-learning>. (In Eng.)

15. What is PBL? Buck Institute for Education. Web. 10.09.2024. <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>. (In Eng.)

16. Heick, Terry. What are the type of Project-Based learning? Web. 10.09.2024. <https://www.teachthought.com/learning/types-of-project-based-learning>. (In Eng.)

17. Larmer J., Mergerdoller, J. Seven Essentials for Project-Based Learning. ASCD, no. 68, pp. 12–13, 2010. (In Eng.)

18. Solis, J. How to use Project-Based Learning approach to build learning environments. Web. 10.09.2024. <https://www.teachfloor.com/blog/how-to-use-project-based-learning-approach-to-build-learning-environments>. (In Eng.)

19. Avelicheva, A. V., Gladilin, A. K. Features of the universal educational activities development within the framework of project activities in the University Gymnasium of Moscow State University named after M. V. Lomonosov. *Researcher*, no. 3–4, 2022. Web. 10.09.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-uud-v-ramkah-proektnoy-deyatelnosti-v-universitetskoy-gimnazii-mgu-imeni-m-v-lomonosova>. (In Rus.)

20. Buyarov, D. V., Ivanov, P. A. Study of the formation of universal educational actions in students during the final individual project preparation. *Pedagogy and education*, no. 4, 2022. Web. 10.09.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sformirovannosti-universalnyh-uchebnyh-deystviy-u-obuchayushih-sya-pri-podgotovke-itogovogo-individualnogo-proekta>. (In Rus.)

21. Ivanova, L. V. Formation of meta-subject skills in the organization of project activities in computer science for senior students of the natural science profile. *Problems of pedagogy*, no. 11, 2016. Web. 10.09.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metapredmetnyh-umeniy-pri-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-po-informatike-uchaschihsya-starshih-klassov-estestvenno>. (In Rus.)

22. Krivdina, I. Yu., Arakcheeva, O. V., Tsvetkova, N. A., Gorshkova, I. A. Integrated projects as a means of developing meta-subject learning outcomes for schoolchildren. *Bulletin of VSPU*, no. 7, 2018. Web. 10.09.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannye-proekty-kak-sredstvo-razvitiya-metapredmetnyh-rezultatov-obucheniya-shkolnikov>. (In Rus.)

23. Turchen, D. N. Project activity as one of the methodological techniques for the formation of universal educational actions. *Bulletin of Eurasian Science*, no. 6, 2013. Web. 10.09.2024. <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-odin-iz-metodicheskikh-priemov-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy>. (In Rus.)

Information about author

Trofimova Oksana V., Candidate of Pedagogy, Transbaikal State University; 30, Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia; trofimova_ov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0156-1382>.

For citation

Trofimova O. V. Formation of Students' Regulatory Universal Learning Actions in Project Activities (on the Example of the Interdisciplinary Project Implementation within the Framework of the Regional Profile Shift "IQ-holidays") // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 104–114. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-104-114.

Received: September 12 2024; approved after reviewing October 15 2024; accepted for publication October 16 2024.

Научная статья
УДК 378.046.4:373.24/31
DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-115-124

**Региональный компонент как индикатор качества дошкольного образования:
к постановке проблемы**

Валентина Сергеевна Шевченко

Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия
Valentina.85@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8878-9589>

Статья посвящена формированию любви к малой родине у детей дошкольного возраста и влиянию регионального компонента на качество дошкольного образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования системы дошкольного образования и воспитания детей дошкольного возраста, формирования у них любви к малой родине и гражданской идентичности. Автор обосновывает необходимость формирования у подрастающего поколения патриотических чувств, начиная с дошкольного возраста и профессионализма педагогов дошкольного образования, способствующего созданию образовательного пространства, где дети получают целостное представление о своей семье, родном крае, стране. Использовались следующие методы исследования: анализ научной литературы, мониторинг, анализ результатов мониторинга, метод сравнительного анализа. Новизна исследования заключается в анализе и сопоставлении результатов мониторинга качества дошкольного образования и Всероссийской проверочной работы по предмету «Окружающий мир» в начальной школе, а также в разработке комплекса мер, направленного на повышение качества реализации регионального компонента в дошкольном образовании Амурской области. Цель – выявление и устранение профессиональных затруднений в формировании у детей знаний о родном крае. Задача – предложить педагогам рекомендации и комплекс мер по совершенствованию образовательного процесса с целью формирования у детей любви к малой родине и гражданской идентичности. Предполагается, что в дальнейшем это окажет влияние на повышение качества дошкольного образования десятой области качества мониторинга. Проблема исследования заключается в недостаточном формировании у детей дошкольного возраста знаний о родном крае и воспитании патриотизма и гражданской идентичности. Выводы исследования свидетельствуют о необходимости совершенствования системы дошкольного образования и воспитания детей дошкольного возраста, формирования у них любви к малой родине и гражданской идентичности. Результаты исследования имеют практическую значимость для педагогов детских садов и учителей начальных классов, методистов, преподавателей средних и высших профессиональных учебных заведений. Перспективы исследования включают создание методики внутренней и внешней оценки реализации регионального компонента на основе разработанных показателей для мониторинга качества дошкольного образования, а также разработку модели реализации регионального компонента в повышении квалификации педагогов дошкольного образования с целью повышения качества дошкольного образования в Амурской области на основе представленного комплекса мер.

Ключевые слова: качество дошкольного образования, региональный компонент, мониторинг качества дошкольного образования, патриотическое воспитание, дети дошкольного возраста

Original article

**Regional Component as an Indicator of Preschool Education Quality:
to the Formulation of the Problem**

Valentina S. Shevchenko

Amur State University, Blagoveshchensk, Russia
Valentina.85@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8878-9589>

The article is devoted to the formation of love for the small homeland in preschool children and the influence of the regional component on the quality of preschool education. The relevance of the study is due to the need to improve the system of preschool education and upbringing of preschool children, the formation of love for the small homeland and civic identity. The author substantiates the need to form patriotic feelings in the younger generation, starting from preschool age and the professionalism of preschool teachers contributing to the creation of an educational space where children get a holistic understanding of their family, native

land, country. The following research methods are used: analysis of scientific literature, monitoring, analysis of monitoring results, comparative analysis method. The novelty of the study lies in the analysis and comparison of the results of monitoring the quality of preschool education and the All-Russian test on the subject "World Around Us" in primary school, as well as in the development of a set of measures aimed at improving the implementation quality of the regional component in preschool education in the Amur Region. The goal is to identify and eliminate professional difficulties in the formation of children's knowledge about their native land. The objective is to offer teachers recommendations and a set of measures to improve the educational process in order to develop love for their small homeland and civic identity in children. It is assumed that in the future this will influence the improvement of preschool education quality of the tenth area of monitoring quality. The problem of the study is insufficient formation of knowledge about their native land and education of patriotism and civic identity in preschool children. The findings of the study indicate the need to improve the system of preschool education and upbringing of preschool children, to develop love for their small homeland and civic identity. The results of the study are of practical importance for kindergarten teachers and primary school teachers, methodologists, teachers of secondary and higher vocational educational institutions. The prospects of the study include the creation of a methodology for internal and external assessment of the regional component implementation based on the developed indicators for monitoring the quality of preschool education, as well as the development of a model for the regional component implementation in improving the qualifications of preschool teachers in order to improve the preschool education quality in the Amur Region based on the presented set of measures.

Keywords: quality of preschool education, regional component, monitoring of preschool education quality, patriotic education, preschool children

Введение. Развитие дошкольного образования выступает в качестве основы в развитии будущего нашей страны. На сегодняшний день реализация регионального компонента в деятельности воспитателей детских садов является необходимостью, так как дошкольный возраст самый благоприятный для формирования и становления базисной основы личности, гражданской идентичности, социокультурного опыта. Открывая форум «Малая родина – сила России» в январе 2024 г., Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин отметил: «Любовь к малой родине – это очень личное, тёплое чувство, обладающее громадной созидательной силой общенационального масштаба. Ведь преобразование и укрепление всей страны, её уверенное движение вперёд, позиции России в мире начинаются с искреннего стремления сделать как можно больше для тех мест, где прошло детство, где сейчас живут твои близкие, твоя семья, твои друзья, земляки, со стремления внести свой вклад в процветание и развитие своего города, посёлка, района...»¹

Социальная среда, в которой проживает ребёнок, формирует его мировоззрение и ценностные ориентиры. Ближайшее социально-культурное окружение – семья, дом, детский сад, улица и т. д. – обеспечивает ресурсами для воспитания патриотизма и гражданской идентичности. Патриотизм – это чувство любви и привязанности к своей малой роди-

не, культуре, народу и стране, а гражданская идентичность – это осознание своей принадлежности к определённому государству, народу, культуре. Профессионализм педагогов дошкольного образования позволяет обеспечить формирование патриотических чувств у детей, создавая единое образовательное пространство, в котором ребёнок получает целостное представление о своей стране, её истории, культуре и традициях.

Обращаясь к наследию прошлого, следует отметить следующие научные труды: Я. А. Коменского «Великая дидактика» (1638), где подчёркивалась значимость образования в формировании чувства патриотизма с самого раннего возраста, утверждалось, что образование должно быть всесторонним и направленным на развитие любви к родине [1, с. 123–124]; К. А. Гельвеция «Об уме» (1758), где затрагивался вопрос воспитания и образования, акцентировалось внимание на важности развития интеллектуальных способностей для понимания и осознания ценности национальной культуры [2, с. 212–213]; К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869), где описываются исследования влияния патриотического воспитания на развитие личности ребёнка, подчёркивается, что любовь к малой родине является основой для формирования гражданских качеств²; Л. С. Выготского «Педагогическая

¹ Kremlin.ru: портал. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73274> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

² Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: в 2 т. Т. 2: учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2024. 488 с. URL: <https://urait.ru> (дата обращения: 16.06.2024). – Текст: электронный.

психология» (1926), где анализируется психологические аспекты образования, включая воспитание чувства принадлежности к своей стране и культуре [3, с. 345–346]; Л. И. Божович «Личность и её формирование в детском возрасте» (1968), где обсуждается влияние патриотического воспитания на развитие личности, особенно в контексте любви к малой родине [4, с. 87–88]; Д. И. Фельдштейна «Психология развития личности в онтогенезе» (1989), где подчёркивается важность патриотического воспитания в дошкольном возрасте, так как детство – это неотъемлемая часть общества [5, с. 142–144]; Б. И. Додонова «Эмоция как ценность» (1978), где исследуется эмоциональная составляющая воспитания, в том числе и патриотического, указывается на важность эмоциональной связи с малой родиной [6, с. 98–99].

В совокупности данные исследования подтверждают, что формирование патриотических чувств у старших дошкольников предопределено возрастными психологическими характеристиками, такими как большая познавательная активность, способствующая более глубокому изучению краеведения, впечатлительность и эмоциональная открытость, которые позволяют им более интенсивно воспринимать информацию о своей малой родине и формировать чувство гордости и любви к ней, отзывчивость, способствующая развитию у них чувства сопереживания и сопричастности к судьбе своей малой родины.

Кроме того, подражательность и доверчивость в восприятии информации о ближайшем окружении у детей дошкольного возраста позволяют взрослым эффективно воспитывать в них патриотические чувства. Воспитание патриотизма у детей этого возраста должно основываться на их возрастных особенностях с использованием различных форм и методов, таких как наглядность, увлекательные занятия, беседы, экскурсии, творческие мероприятия и др.

При учёте политики государства в области дошкольного образования и воспитания необходимо реализовывать региональный компонент в деятельности воспитателей детских садов, поскольку одной из основополагающих функций федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФОП ДО) является «воспитание и обучение детей как граждан Российской Федерации, формирование основ их граж-

данской и культурной идентичности, а также приобщение дошкольников к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа, воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, малой и большой Родины»¹.

В Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач является независимая оценка качества образования на всех его уровнях и формах (сокращённо НОКО). Этот процесс несёт в себе ключевую цель – сбор объективных данных о том, как именно происходит обучение, насколько глубоко знания учащихся и насколько успешно воплощаются в жизнь образовательные программы, при этом внимание уделяется и условиям, в рамках которых происходит весь образовательный процесс².

Цель нашей работы – выявление и устранение затруднений в формировании у детей знаний о родном крае, что, безусловно, влияет на качество дошкольного образования. Главная задача – разработать рекомендации и предложить педагогам комплекс мер по совершенствованию образовательного процесса с целью формирования у детей любви к малой родине и гражданской идентичности.

Материалы и методы исследования. Измерение качества в дошкольных учреждениях обсуждается педагогами всего мира на протяжении последних 40 лет. Цель таких исследований – оценить эффективность измерения качества ухода за детьми младшего и раннего возраста посредством процессов и регулируемых переменных. Исследование включало три ключевых показателя процесса: шкалу оценки окружающей среды для детей раннего возраста (ITERS; Harms, Cryer & Clifford, 1987), шкалу оценки среды для детей раннего возраста (ECERS; Harms & Clifford, 1980) и профиль оценки программ

¹ Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения РФ: [от 25 ноября 2022 г. № 1028 (зарегистрирован 28 декабря 2022 г. № 71847)]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?ysclid=itdmymb5q6777401283> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

² Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: [от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ]. – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 10.05.2024).

для детей раннего возраста (Abbott-Shim & Sibley, 1987) [7].

Для анализа качества ухода за детьми раннего возраста использовалась шкала оценки окружающей среды (ERS). С 1989 по 2012 г. проведены 72 исследования в 23 стран мира, которые позволили выявить в групповых центрах средний уровень качества, а более высокие показатели были в Австралии, Новой Зеландии и Северной Америке. Шкалы ERS способствовали международному диалогу в оценке качества ухода за детьми в соответствии со стандартами [8]. На протяжении 30 лет популярностью во всём мире пользуются шкалы ECERS-R и ITERS-R, разработанные Т. Хармс, Р. Клиффордом и Д. Крайер в Университете Северной Каролины [9].

Шесть европейских стран (Греция, Португалия, Финляндия, Дания, Кипр и Румыния) приняли участие в Европейском проекте «Ранние перемены», оценивая качество образовательной среды детских садов по шкалам ECERS-R [10]. В последующем шкалы были переведены и апробированы в детских садах России, признаны их ценностная направленность и соответствие требованием ФГОС ДО [11]. В дальнейшем шкалы ECERS-R легли в основу разработки отечественного мониторинга оценки качества дошкольного образования.

Особенности дошкольного возраста не позволяют оценить качество подготовки обучающихся, так как в ФГОС ДО указано, что «дети-дошкольники не могут быть привлечены к ответственности за свои образовательные достижения»¹. Поэтому методом оценки качества дошкольного образования с 2019 г. стал Мониторинг качества дошкольного образования (сокращённо МКДО), разработанный АНО ДПО «НИКО» для оценки и анализа созданных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность в детских садах Российской Федерации.

Цель мониторинга – «создание условий для повышения эффективности управления дошкольным образованием в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО); повышение эффективности управ-

ления дошкольным образованием на муниципальном, региональном и федеральном уровнях»².

Результаты исследования и их обсуждение. Амурская область с 2020 г. является участником апробации МКДО. В 2022 г. в концепции МКДО появился принцип, направленный на поддержку региональных систем дошкольного образования страны. Этот принцип был создан как основа для создания благоприятных условий, которые бы способствовали повышению качества дошкольного образования, учитывая уникальные характеристики регионов нашей большой страны. В результате появилась десятая область качества, получившая название «Реализация регионального компонента дошкольного образования»³.

Исходя из специфики функционирования дошкольных учреждений Амурской области, нами разработаны специальные показатели, предназначенные для оценки этой новой области качества [12]. С применением этих показателей мы провели мониторинг в детских садах, участвующих в МКДО 2022 г., охватив 10 % от общего числа ДОО, а в последующем году – 30 %, что позволило проанализировать полученные данные и сделать обоснованные выводы о реализации регионального компонента в регионе (рис. 1).

В течение двух лет мы наблюдаем второй уровень качества, который характеризуется как «качество, стремящееся к базовому». Все уровни, как утверждает концепция МКДО, выстроены последовательно в накопительную систему. Так, первый уровень фиксирует наличие отдельных элементов, требуемых нормативно-правовыми актами ДОО; второй – дополняет первый и свидетельствует о наличии отлаженных процессов, которые позволяют реализовать требования нормативно-правовых актов с учётом потребностей детей⁴. Это свидетельствует о том, что в рамках образовательной программы педагоги создают условия для ознакомления с природой, культурой и традициями региона. Они используют разнообразные предметы и материалы, которые доступны детям в течение всего дня. Однако, несмотря на эти условия, отсутствует системность

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изм. и доп. от 8 ноября 2022 г.). – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1e5c4ddb4c33> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

² Концепция мониторинга качества дошкольного образования в Российской Федерации 2023 г. – URL: <https://do2023.niko.institute> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

³ Там же.

⁴ Там же.

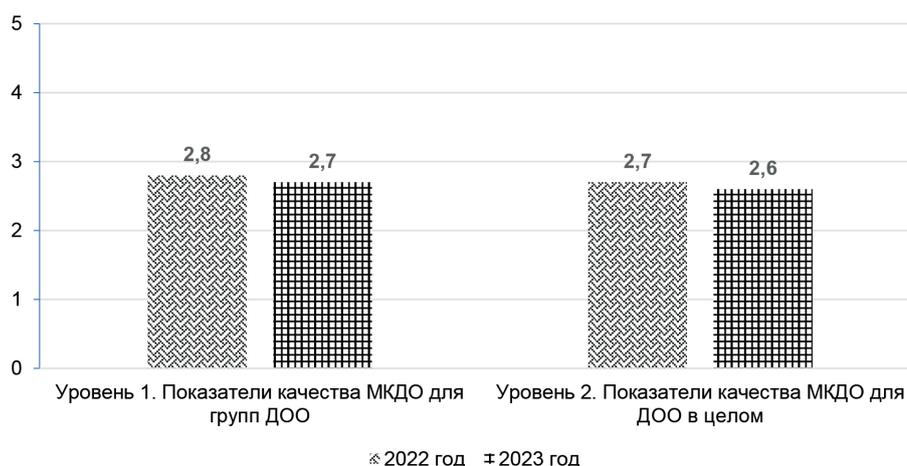


Рис. 1. Область качества 10. Реализация регионального компонента дошкольного образования в детских садах Амурской области
Fig. 1. Quality area 10. Regional component implementation of preschool education in kindergartens of the Amur region

и последовательность в интеграции регионального компонента в вариативную часть образовательных программ детских садов, что указывает на проблему и необходимость целенаправленной работы в данном направлении.

Ряд зарубежных исследований указывают на взаимосвязь между личностью педагога, его уровнем образования, опытом работы, заработной платой, организацией образовательной среды и развитием когнитивных функций, социальных навыков детей. Подчёркивают важность позитивного, тёплого и последовательного взаимодействия между воспитателем и ребёнком, что способствует социальному и эмоциональному развитию ребёнка, формируя чувство безопасности и способствуя эмоциональному росту, что, безусловно, отражается на качестве дошкольного образования [13].

Считаем, что проблема непрерывного развития педагога и его профессиональной подготовки является главной задачей достижения качественного дошкольного образования и качественной реализации любой программы дошкольного образования. Дети дошкольного возраста проявляют живой интерес к своему окружению, включая городское (сельское) пространство, к знакомым местам и достопримечательностям. Компетентный воспитатель может обогатить содержание образовательной программы дошкольного образования региональным содержанием, фактами, примерами и традициями, тем самым расширяя кругозор детей и формируя у них чувство принадлежности к

малой родине, чувства гражданственности и патриотизма.

На базе «Амурского областного института развития образования» (далее – ГАУ ДПО «АМИРО») на кафедре теории и методики дошкольного и начального общего образования (далее – кафедра) для педагогов детских садов был разработан комплекс мер, направленных на повышение компетенции педагогов дошкольного образования по реализации регионального компонента, а мониторинг десятой области качества позволил проанализировать эффективность работы некоторых мер. Предполагаем, что в дальнейшем это окажет влияние на повышение качества дошкольного образования десятой области качества мониторинга:

1. С 2018 г. содержание курсов повышения квалификации для воспитателей детских садов, реализуемых на кафедре, было дополнено лекцией «Интеграция регионального компонента в структуру ОП ДОО в условиях реализации ФГОС ДО».

2. Разработана парциальная программа «Казачата на Амуре» для детей 5–7 лет, которая была одобрена экспертным советом Министерства образования и науки Амурской области в 2019 г. и используется педагогами ДОО Амурской области в практической деятельности. Данная программа направлена на воспитание детей на идеалах народности, духовности, обращения к истокам жизни амурских казаков [14].

По данным мониторинга следует отметить, что чаще всего (72 %) педагоги ис-

пользуют парциальные программы «Наш дом – природа» Н. А. Рыжовой¹, «Приобщение детей к истокам Русской народной культуры» О. В. Князевой, М. Д. Маханёвой² и др., адаптируя их под условия региона. Лишь 9 % отметили, что используют парциальные программы, разработанные самостоятельно либо авторским коллективом детского сада.

3. Воспитателями региона применяется «Модель использования регионального компонента в патриотическом воспитании дошкольников в детских садах Амурской области» (далее – Модель). Необходимость её разработки возникла по нескольким причинам, которые могут быть актуальны и для других регионов:

– отсутствие парциальной программы по реализации регионального компонента в Амурской области;

– большой объём парциальных программ в части, формируемой участниками образовательных отношений (в Амурской области обязательной для реализации является областная образовательная программа для дошкольников по правилам безопасного дорожного движения; с 2018 г. все детские сады используют парциальные программы по финансовой грамотности и другие программы, актуальные для направления деятельности ДОО), что не позволяет использовать парциальные программы по реализации регионального компонента, чтобы не превысить рекомендуемый объём вариативной части – 40 %. Модель позволяет проводить занятия не только согласно планированию, а использовать каждую возможность ежедневно формировать у детей любовь и знания о своей малой родине в процессе игр, организованной деятельности со взрослым, прогулок и т. д.³

Согласно мониторингу десятой области качества, данную модель используют 33 % ДОО участников МКДО 2023.

4. Создано сообщество «Региональный компонент» (<https://vk.com/amuroved>) с

¹ Рыжова Н. А. Наш дом – природа. Программа по экологическому образованию дошкольников. – М.: Линка-Пресс, 2017. – 224 с.

² Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 304 с.

³ Шевченко В. С. Модель использования регионального компонента в патриотическом воспитании дошкольников в детских садах Амурской области: метод. рекомендации для воспитателей дошкольных образовательных организаций. – Благовещенск, 2018. – 22 с.

использованием современных средств распространения информации и тиражирования лучшего опыта (социальные сети) для обеспечения методического сопровождения воспитателей детских садов Амурской области. Ресурс содержит постоянно пополняемую информацию, фотографии, видеоролики и презентации, которые можно использовать при знакомстве детей дошкольного возраста с малой родиной, регионом, а также методические рекомендации для педагогов по внедрению регионального компонента в систему обучения и воспитания дошкольников.

Анализируя результаты мониторинга, определили, что воспитатели лишь в 28 % ДОО используют сообщество «Региональный компонент».

5. В 2023 г. нами разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (далее – ДПП ПК) «Реализация регионального компонента дошкольного образования в практике работы воспитателя» (далее – программа). Цель программы – совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области интеграции регионального компонента дошкольного образования в практику работы воспитателя.

6. Ежегодно на кафедре проводятся конкурсы для воспитателей и обучающихся «Культурное наследие Земли Амурской», «Я родился на Амуре», «PRO-воспитание» с целью выявления и тиражирования лучшего опыта педагогов, а также выявления и поддержки одарённых и талантливых детей.

7. В 2024 г. организован и проведён методический вебинар «Условия реализации регионального компонента в вариативной части образовательной программы ДОО» для педагогов ДОО Амурской области. На вебинаре были представлены результаты МКДО 2023 десятой области качества «Реализация регионального компонента дошкольного образования» в Амурской области, комплекс мер, направленных на повышение результатов до третьего уровня по шкале МКДО, который, согласно концепции мониторинга, «свидетельствует о реализации системного подхода к выполнению требований нормативно-правовых актов, является базовым уровнем качества и соответствует минимальным требованиям ФГОС ДО»⁴. Педаго-

⁴ Концепция мониторинга качества дошкольного образования в Российской Федерации 2023 г. – URL: <https://do2023.niko.institute> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

гам были даны разъяснения и предложены возможные варианты интеграции в вариативную часть образовательной программы ДОО регионального компонента.

Используемый комплекс мер по реализации регионального компонента в дошкольном образовании Амурской области стал важным шагом в повышении качества работы в этом направлении.

Однако необходимо рассмотреть данный вопрос сквозь призму преемственности между дошкольным и начальным общим образованием. Л. С. Выготский утверждал, что «школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определённую стадию развития, проделанную ребёнком» [15].

Обратимся к результатам Всероссийской проверочной работы (далее – ВПР), а именно к вопросу 10К3 по предмету «Окружающий мир» в начальной школе. В описании контрольных измерительных материалов для проведения ВПР говорится, что данный вопрос оценивает «сформированность уважительного отношения к родному краю, основы гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания “Я” как члена семьи, представителя народа, гражданина России, умение описывать достопримечательности столицы и родного края»¹, т. е. оценивается качество подготовки обучающихся. Четвероклассникам предлагается

рассказать о памятниках природы или памятниках истории и культуры своего региона или написать название трёх животных/растений, встречающихся в природе родного края, и описать одного из этих животных/растений и т. д. Результаты ответов на данный вопрос за последние пять лет представлены на рис. 2.

На протяжении последних пяти лет мы наблюдаем стабильно низкие показатели при ответе на вопрос 10К3 учениками четвёртого класса. Стоит отметить, что характерная тенденция сохраняется не только в Амурской области, но и в целом по Российской Федерации. Проблема в том, что недостаточная работа педагогов по реализации регионального компонента в системе дошкольного образования приводит к тому, что дети не получают достаточных знаний о родном крае, его истории, культуре, растительном и животном мире, что в дальнейшем влияет на формирование у детей уважительного отношения к малой Родине, на формирование патриотических чувств, на интерес и готовность к восприятию и пониманию краеведческого материала в начальной школе.

Заключение. Анализ и сопоставление результатов мониторингов, оценивающих качество образования двух уровней (дошкольного и начального общего образования), позволили выявить наличие у педагогов затруднений в формировании у детей знаний о родном крае.

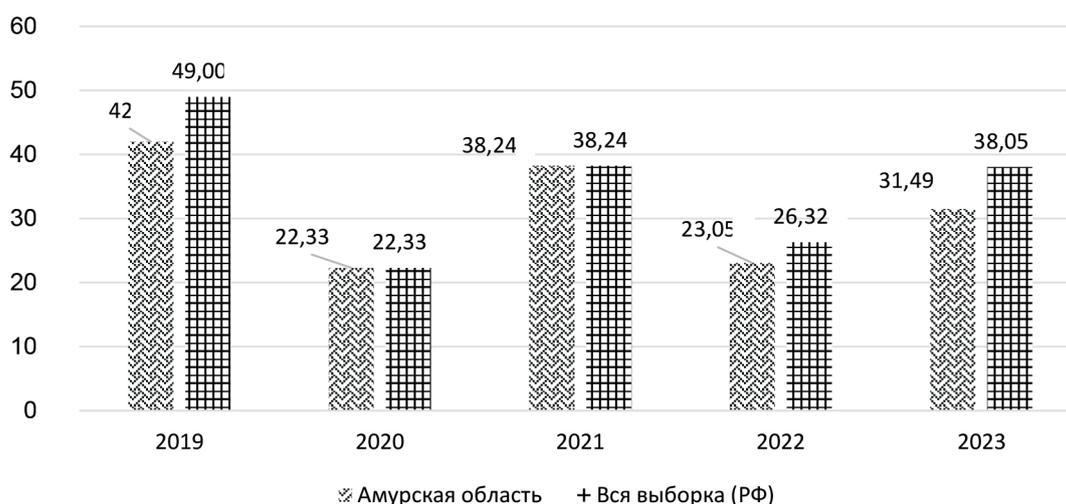


Рис. 2. Результаты ВПР по предмету «Окружающий мир», вопрос 10К3, %

Fig. 2. Results of the All-Russian verification work in the subject “The World Around us”, question 10K3, %

¹ Описание контрольных измерительных материалов для проведения в 2021 году проверочной работы по предмету «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР». 4 класс. – URL: <https://fiooco.ru> (дата обращения: 10.05.2024). – Текст: электронный.

Результаты сопоставления МКДО и ВПР по предмету «Окружающий мир» в начальной школе свидетельствуют о том, что воспитатели детских садов и учителя начальных классов испытывают трудности в формировании знаний о родном крае, что оказывает влияние на воспитание патриотизма и гражданской идентичности у детей дошкольного и младшего школьного возраста и, безусловно, влияет на качество дошкольного и начального общего образования. В образовательном процессе необходимо обратить внимание на данную проблему начиная с самого первого уровня – дошкольного. В связи с этим предлагаем следующие рекомендации:

1) разработать и внедрить в практику парциальную программу по формированию знаний о родном крае у детей дошкольного возраста;

2) ликвидировать профессиональные дефициты у педагогов ДОО по методике реализации регионального компонента в вариативной части образовательной программы ДОО;

3) обеспечить регулярный мониторинг и анализ результатов образовательной деятельности для своевременного выявления и устранения проблемных зон.

Любовь к малой родине – глубокое, личное чувство, которое формируется с до-

школьного возраста и определяет успех в развитии личности ребёнка, а также в его дальнейшем успешном обучении и воспитании. Воспитатель детского сада, как первый наставник, несёт ответственность за пробуждение у детей интереса к природе, истории, культуре, а также уважения к месту, где проходит его детство, к своему родному краю. Когда дети учатся ценить свою малую родину и её историческое наследие, они учатся быть ответственными и заботливыми гражданами. Это воспитание помогает им понять свою роль в обществе и важность вклада каждого в общее благо.

Таким образом, формирование любви к малой родине до школы является одной из ключевых задач воспитания, которая оказывает значительное влияние на качество дошкольного образования. Перспективы исследования заключаются в создании методики внутренней и внешней оценки реализации регионального компонента на основе разработанных показателей для мониторинга качества дошкольного образования, а также разработку модели реализации регионального компонента в повышении квалификации педагогов дошкольного образования с целью повышения качества дошкольного образования в Амурской области на основе представленного комплекса мер.

Список литературы

1. Коменский Я. А. Великая дидактика. Текст: электронный // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 123–124. URL: <https://books.google.ru> (дата обращения: 10.06.2024).
2. Гельвеций К. А. Об уме. М.: Мир книги, Литература, 2007. 559 с. URL: <https://rusneb.ru> (дата обращения: 10.06.2024). Текст: электронный.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ-Астрель – Хранитель, 2008. 671 с.
4. Фельдштейн Д. И. О Л. И. Божович – ученом и человеке. Текст: электронный // Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. С. 87–88. URL: <https://studfile.net> (дата обращения: 10.06.2024).
5. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: Флинта, 2004. 670 с.
6. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с. URL: <https://pedlib.ru> (дата обращения: 10.06.2024). Текст: электронный.
7. Scarr S., Eisenberg M., Deater-Deckard K. Measurement of Quality in Child Care Centers // Early Childhood Research Quarterly: Electronic Journal. 1994. No. 2. P. 131–151. DOI: 10.1016/0885-2006(94)90002-7.
8. Vermeer H. J., van IJzendoorn M. H., Cárcamo R. A., Harrison L. Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies // International Journal of Early Childhood (IJEC). 2016. No. 48. P. 33–60. DOI: 10.1007/s13158-015-0154-9.
9. Cryer D., Harms T., Riley C. All about the ECERS-R. Lewisville, NC: Pact House Publishing, 2003.
10. Zachopoulou E., Grammatikopoulos V., Gregoriadis A., Ana Magdalena Gamelas, Teresa Leal, Manuela Pessanha, Sílvia Barros, J. Liukkonen, Eleni Loizou, C. Henriksen, L. S. Olesen, L. Ciolan. Comparing

Aspects of the Process Quality in Six European Early Childhood Educational Settings // Proceedings of the 6th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville, 2013. P. 4218–4224.

11. Шиян О. А., Воробьева Е. В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России. Текст: электронный // Современное дошкольное образование. 2015. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.06.2024).

12. Марушенко Л. Ю., Шевченко Л. Ю. Оценка реализации регионального компонента как один из показателей качества дошкольного образования // Современное дошкольное образование: качество образования и актуальные проблемы управления: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). Иркутск: Аспринт, 2023. С. 550–556.

13. Burns S., Luo Z., Brunsek A., Calpanaa J., Perlman M. Exploring the Role of Educator Personality on Structural and Process Quality in Early Childhood Education and Care Settings // Early Childhood Research Quarterly: Electronic Journal. 2024. Vol. 67. P. 374–385. DOI: 10.1016/j.ecresq.2024.02.004.

14. Шевченко В. С. Формирование элементарных представлений об истории казачества Амурской области в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста // Непрерывное казачье образование на Кубани: актуальность, специфика, тенденции развития: сборник материалов по итогам науч.-практ. конф. (с участием представителей субъектов РФ). Краснодар: Ин-т развития образования Краснодарского края, 2021. С. 75–79.

15. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1, № 4. С. 5–18.

Информация об авторе

Шевченко Валентина Сергеевна, аспирант, Амурский государственный университет; 675000, Россия, г. Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21; Valentina.85@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8878-9589>.

Для цитирования

Шевченко В. С. Региональный компонент как индикатор качества дошкольного образования: к постановке проблемы // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 115–124. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-115-124.

Статья поступила в редакцию 12.06.2024; одобрена после рецензирования 14.07.2024; принята к публикации 15.07.2024.

References

1. Komensky, Ya. A. Great Didactics. Selected Pedagogical Works: in 2 volumes. M: Pedagogy, 1982. Web. 10.06.2024. <https://books.google.ru>. (In Rus.)
2. Helvetsky, K. A. On the Mind. M: World of Books, Literature, 2007. Web. 10.06.2024. <https://rusneb.ru>. (In Rus.)
3. Vygotsky, L. S. Pedagogical Psychology. ed. V. V. Davydov. M: AST-Astrel – Khranitel, 2008. (In Rus.)
4. Feldshtein, D. I. About L. I. Bozhovich – a scientist and a man. Bozhovich, L. I. Problems of personality formation. M: Institute of Practical Psychology, 1995. Web. 10.06.2024. <https://studfile.net>. (In Rus.)
5. Psychology of growing up: structural and content characteristics of the process of personality development: selected works. M: Flinta, 2004. (In Rus.)
6. Dodonov, B. I. Emotion as a value. M: Politizdat, 1978. Web. 10.06.2024. <https://pedlib.ru>. (In Rus.)
7. Scarr, S., Eisenberg, M., Deater-Deckard K. Measurement of Quality in Child Care Centers. Early Childhood Research Quarterly, no. 2, pp. 131–151, 1994. (In Eng.)
8. Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., Harrison L. Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. International Journal of Early Childhood, no. 48, pp. 33–60, 2016. (In Eng.)
9. Cryer, D., Harms, T., Riley, C. All about the ECERS-R. Lewisville, NC: Pact House Publishing, 2003. (In Eng.)
10. Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Ana Magdalena Gamelas, Teresa Leal, Manuela Pessanha, Sílvia Barros, J. Liukkonen, Eleni Loizou, C. Henriksen, L. S. Olesen, L. Ciolan. Comparing Aspects of the Process Quality in Six European Early Childhood Educational Settings. Proceedings of the 6th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference Abstracts. Seville, 2013: 4218–4224. (In Eng.)
11. Shiyani, O. A., Vorobyova, E. V. New Possibilities for Assessing the Quality of Education: ECERS-R Scales Tested in Russia. SDO, no. 7, pp. 38–49, 2015. Web. 10.06.2024. <https://cyberleninka.ru>. (In Rus.)

12. Marushenko, L. Yu., Shevchenko, V. S. Assessment of the Regional Component Implementation as One of the Indicators of the Preschool Education Quality. In Modern Preschool Education: Quality of Education and Current Management Issues: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (with International Participation), Irkutsk: Asprint, 2023: 550–556. (In Rus.)

13. Burns, S., Luo, Z., Brunsek, A., Calpanaa, J., Perlman, M. Exploring the Role of Educator Personality on Structural and Process Quality in Early Childhood Education and Care Settings. In Early Childhood Research Quarterly, no. 67, pp. 374–385, 2024. (In Eng.)

14. Shevchenko, V. S. Formation of Elementary Ideas About the History of the Cossacks of the Amur Region in Patriotic Education of Preschool Children. Continuous Cossack Education in Kuban: Relevance, Specificity, Development Trends: collection of materials based on the results of a scientific and practical conference. Krasnodar: 2021: 75–79. (In Rus.)

15. Vygotsky, L. S. The problem of learning and mental development at school age. Psychological Science and Education, no. 4, pp. 5–18, 1996. (In Rus.)

Information about the author

Shevchenko Valentina S., Postgraduate, Amur State University; 21 Ignatievskoe highway, Blagoveshchensk, 67500021, Russia; Valentina.85@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8878-9589>.

For citation

Shevchenko V. S. Regional component as an Indicator of the Quality of Preschool Education: to the Formulation of the Problem // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2024. Vol. 19, no. 4. P. 115–124. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-115-124.

**Received: June 12 2024; approved after reviewing July 14 2024;
accepted for publication July 15 2024.**

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:

<i>Жанр</i>	<i>Минимальный объём</i>
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

Отрасль науки. Название рубрики журнала.

Код: УДК.

Имя, отчество, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению). Orcid автора.

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 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».

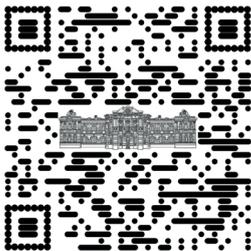
Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, 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. l. = 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”.

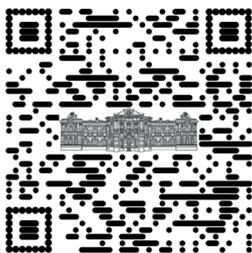
All **tables** must be created in Word, be titled and marked with Arabic numbers (e.g. Table 1). Within the body of the text, references to tables should be abbreviated (e.g. tab. 1). The content of the table should not duplicate the text. The words in the tables should be written in full with correct 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