

DOI: 10.21209/2658-7114  
DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4

ISSN 2658-7114  
ISSN 2542-0070 (Online)

**2022. Том 17, № 4**

**2022. Vol. 17, 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](mailto:zab-nauka@mail.ru)**

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

# Учёные записки

Забайкальского  
государственного  
университета



# Scholarly Notes of Transbaikal State University

## *Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta*

**Научный журнал**  
Основан в 1957 г.  
Выходит 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, ВИНТИ РАН,  
Университетская библиотека онлайн,  
КиберЛенинка

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 на-  
учной общественности, преподавателям вузов, аспиран-  
там, студентам, деятелям культуры и образования.

### The journal is registered

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

### Registration certificate

ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

### The journal

is in the List of the leading refereed  
scientific journals

- and editions which publish the main results  
of dissertations for academic degrees  
of doctors and candidates of sciences:
- 5.8.1 – General pedagogy, history of pedagogy  
and education (pedagogical sciences),
- 5.8.2 – Theory and methods of training and education  
(in areas and levels of education) (pedagogical  
sciences),
- 5.8.7 – Theory and methodology of vocational  
education (pedagogical sciences)

**Publication languages:** Russian, English

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



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

### Journal indexing:

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

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

The materials of the journal will be interesting  
to a wide scientific community, university teachers,  
postgraduates, students, workers in culture and ed-  
ucation.

# Учёные записки

Забайкальского  
государственного  
университета



# Scholarly Notes of Transbaikal State University

## *Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta*

### Редакционная коллегия

#### Выпускающий редактор

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

#### Члены редколлегии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**А. Н. Новиков**, доктор географических наук, доцент  
(Чита, Россия);

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

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

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

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

#### Главный редактор

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

#### Ответственный секретарь

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

### Editorial Board

#### Main Handling Editor

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

#### Editorial board

**V. E. Arkhincheev**, Doctor of Physics and Mathematics,  
Professor (Ulan-Ude, Russia);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**A. N. Novikov**, Doctor of Geography, Associate Professor  
(Chita, Russia);

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

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

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

**K. G. Erdineeva**, Doctor of Pedagogy, Professor  
(Blagoveshchensk, Russia)

#### Editor-in-chief

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

#### Executive Secretary

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

Редактор А. А. Рыжкова,  
редактор перевода С. Е. Каплина,  
вёрстка И. Н. Аргуновой.

Подписано в печать 28.11.2022.

Дата выхода в свет 30.11.2022.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага ксерографическая.

Гарнитура "Arial". Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 19,2. Уч.-изд. л. 16,4.

Заказ № 22141. 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, 2022

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

Signed to print 28.11.2022.

Date of publication 30.11.2022.

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

Operative printing.

Conv. quires 19,2. Ed.-print quires 16,4. Order № 22141.

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, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

<b>Васильева Н. В.</b> Изменения языковой личности современного школьника в условиях цифровизации общества .....	6
<b>Инютина Т. С.</b> Дидактическое сопровождение развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников .....	16
<b>Петросян С. Б.</b> Возможности формирования цифровой компетентности студентов вуза .....	24
<b>Скорова Л. В., Мягченко А. С.</b> Telegram-канал как средство развития познавательной активности у подростков .....	36

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Зинченко В. О., Лисицына В. О.</b> Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию средствами творческого конкурса .....	44
<b>Максименко Е. В.</b> Становление личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями .....	56
<b>Рева Е. К.</b> Особенности этножурналистики как учебной дисциплины в рамках журналистского образования современной России .....	66
<b>Сидоренко О. И.</b> Формирование межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка средствами интерактивных технологий .....	73

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<b>Камедина Л. В., Сергеева В. А., Баранова О. Ю.</b> Методологические подходы в формировании контента и методического аппарата учебных пособий «Фольклор Забайкальского края», «Литература Забайкальского края» .....	82
<b>Рябухина Е. А.</b> Проблема развития читательской грамотности учащихся основной школы: методологический и методический аспекты .....	94
<b>Симатова О. Б.</b> Школьная тревожность как значимый фактор формирования стиля учебной деятельности младших школьников .....	104
<b>Мариненко О. П.</b> Интенсификация обучения русскому языку иностранных студентов: результаты экспертной оценки .....	116

### ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

<b>Будаева Э. В.</b> Корпоративная культура в образовательной среде университета .....	124
<b>Коротаева Е. В., Андрюнина А. С.</b> Проблематика интерактивного подхода в актуальной теории и практике обучения .....	131
<b>Кохан С. Т., Власова С. В.</b> Влияние настольных спортивных игр на формирование мотивации к физической активности студенческой молодежи .....	140

### ЛЮДИ. СОБЫТИЯ. СУДЬБЫ

<b>Игумнова Е. А., Серебрякова С. С.</b> Люди науки: штрихи к портрету Лидии Александровны Бордонской .....	150
---	-----

## CONTENTS

### EDUCATION IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

<b>Vasilyeva N. V.</b> Transformation of a Modern Schoolstudent's Language Personality in a Context of Digitalization of Society .....	6
<b>Inyutina T. S.</b> Didactic Support for the Development of Information and Communication Competence of Teachers .....	16
<b>Petrosyan S. B.</b> Opportunities for the Formation of University Students' Digital Competence .....	24
<b>Skorova L. V., Myagchenko A. S.</b> The Telegram-channel as a Means of Developing Cognitive Activity Teenagers .....	36

### THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION

<b>Zinchenko V. O., Lisitsyna V. O.</b> Formation of Readiness of Future Teachers of Vocational Training to Professional Self-Development by Means of Creative Competition .....	44
<b>Maksimenko E. V.</b> Formation of Personal Readiness of Students of a Technical University to Master Professional Actions .....	56
<b>Reva E. K.</b> Features of Ethno-Journalism as an Educational Discipline within the Framework of Journalistic Education in Modern Russia .....	66
<b>Sidorenko O. I.</b> Formation of Intercultural Communicative Competence of Future Foreign Language Teachers by Means of Interactive Education Technologies .....	73

### THEORY AND METHODS OF TEACHING

<b>Kamedina L. V., Sergeeva V. A., Baranova O. Yu.</b> Methodological Approaches in the Formation of Content and Methodological Apparatus of Textbooks "Folklore of the Transbaikal Territory", "Literature of the Trans-Baikal Territory" .....	82
<b>Ryabukhina E. A.</b> The Problem of the Development of Reading Literacy of Primary School Students: Methodological and Methodical Aspects .....	94
<b>Simatova O. B.</b> The State of Anxiety as a Significant Factor in the Formation of the Style of Educational Activity of Younger Schoolchildren .....	104
<b>Marinenko O. P.</b> Intensification of Teaching Russian to International Students: Results of Expert Assessment .....	116

### DOMESTIC PEDAGOGY: HISTORY AND MODERNITY

<b>Budaeva E. V.</b> Corporate Culture in the Educational Environment of the University .....	124
<b>Korotaeva E. V., Andryunina A. S.</b> The Problems of the Interactive Approach in the Actual Theory and Practice of Teaching .....	131
<b>Kokhan S. T., Vlasava S. V.</b> The Influence of Table Sports Games on the Formation of Motivation for Students' Physical Activity .....	140

### PEOPLE. DEVELOPMENTS. FATE

<b>Igumnova E. A., Serebryakova S. S.</b> People of Science: Strokes to the Portrait of Lidiya A. Bordonskaya .....	150
---	-----

## ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ EDUCATION IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

---

Научная статья

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-6-15

### Изменения языковой личности современного школьника в условиях цифровизации общества

**Наталья Владимировна Васильева**

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

Сегодня является актуальным изучение изменений, которые произошли в языковой личности школьников под влиянием факторов, обусловленных цифровизацией общества. Эти изменения фиксируются учёными разных научных областей, однако результаты их исследований недостаточно учитываются в методике обучения русскому языку. Данная статья посвящена выявлению факторов, влияющих на трансформацию языковой личности школьника, и описанию сущности происходящих в языковой личности изменений. Анализ, обобщение научной литературы по проблематике исследования позволили констатировать существенное влияние электронного дискурса и электронного гипертекста на языковую личность современного школьника. Автор делает вывод, что чрезмерная вовлечённость обучающихся в виртуальную коммуникацию, а также неподготовленность к работе с электронным гипертекстом, с одной стороны, приводит к трудностям в неvirtуальном общении, а с другой – к формированию клипового мышления. Выявлены изменения, которые затронули вербально-семантический, тезаурусный и прагматический уровни языковой личности. Установлено, что произошло усвоение школьниками лексических, словообразовательных, грамматических средств, ценностей, моделей поведения электронного дискурса. К базовым потребностям современной языковой личности относят одобрение и признание сетевым сообществом, общение в виртуальном пространстве. Ценности личности, сформировавшиеся под влиянием электронного дискурса и электронного гипертекста: демократичность, свобода самовыражения, анонимность, неограниченный доступ к информации, третичная социализация, инкультурация, саморепрезентация. Модели поведения, усвоенные современным школьником в условиях цифровизации общества, демонстрируют высокую степень эмоциональности, полярность поведения, фамильярность и вседозволенность. Автор предполагает, что учёт выводов, полученных в результате исследования, в практике обучения школьников русскому языку позволит уточнить цели воспитания, а также формирования у учеников способностей к работе с информацией, к коммуникативной деятельности в различных сферах и ситуациях общения.

**Ключевые слова:** языковая личность, сетевая языковая личность, виртуальная языковая личность, электронный дискурс, электронный гипертекст, школьник, обучение русскому языку

**Введение.** Современная лингвистическая наука может быть определена как антропологическая лингвистика [1], в центре внимания которой не только система языка как таковая, но и языковая личность – носитель языка. Предпосылки изучения языковой личности созданы исследованиями лингвистов XIX–XX вв.

Исследования феномена языковой личности В. В. Виноградовым [2], Г. И. Богиным [3], С. Г. Воркачёвым [4], Ю. Н. Карауловым [5], В. П. Нерознаком [6] и другими позволили описать сущность, структуру, особенности индивидуальной и коллективной языковой личности.

К изучению понятия «языковая личность» обратилась и лингводидактика. В методике преподавания русского языка различные аспекты формирования школьника как языковой личности разрабатывались такими учёными, как Н. А. Ипполитова [7], Т. М. Пахнова [8], Е. А. Рябухина [9], О. А. Скрябина [10], Л. В. Черепанова [11] и др. Последние десятилетия ознаменованы интересом учёных-лингводидактов к специфике развития языковой личности обучающегося не только как человека, способного к пониманию и созданию речевых произведений, но и как носителя определённой культуры (О. Н. Левушкина [12], Н. Л. Мишастина [13], Л. А. Ходякова [14] и др.).

Анализ развития научной мысли в области изучения языковой личности позволяет сделать вывод, что личность формируется в социуме, определённой культуре, усваивает опыт предшествующих поколений, систему ценностей и моделей поведения, принятых в обществе. Поэтому изменения, происходящие в социуме, национальной картине мира, закономерно влияют на становление языковой личности, в том числе обучающихся школ.

Изменения, происходящие в русской национальной картине мира, фиксировались такими исследователями, как С. Н. Виноградов, А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, Т. Б. Радбиль, Л. В. Рацибурская, М. В. Сандакова, А. Д. Шмелёв [15; 16] и др. Лингвистами затрагивались также вопросы трансформации языковой личности современного человека под влиянием различных факторов (В. И. Карасик [17], М. С. Милованова, Р. Р. Шамсутдинова [18] и др.).

Однако недостаточно изученными являются изменения, происходящие в языковой

личности школьника в условиях цифровизации общества. Учёт данных изменений в школьной практике обучения русскому языку представляется нам чрезвычайно важным, поскольку попытка игнорировать объективные изменения языковой личности обучающихся может значительно снизить эффективность образовательного процесса. В связи с этим актуальной является проблема выявления изменений языковой личности современных школьников в условиях цифровизации общества.

Цель нашего исследования – выявить факторы изменений языковой личности школьников в условиях цифровизации общества и описать их сущность.

Задачи исследования:

1. Определить, под влиянием каких факторов происходят изменения языковой личности современного школьника в условиях цифровизации общества.

2. Выявить, в чём состоят изменения языковой личности современного школьника, какие уровни языковой личности затронуты данными изменениями.

Полагаем, что результаты данного исследования могут быть использованы для совершенствования процесса формирования языковой личности школьников, в том числе в обучении русскому языку.

*Обзор литературы.* Введение в научный оборот термина «языковая личность» связывается с работами В. В. Виноградова, который упоминал о существовании коллективной и индивидуальной языковой личности [2]. По В. В. Виноградову, индивидуальная языковая личность, включённая во «множество языковых кругов» и включающая их в себя, «сочетает их в особую структуру», в чём выражается творческое раскрытие личности [Там же, с. 62].

Концепция языковой личности и её структурная модель впоследствии была разработана Г. И. Богиним, который указывал на то, что его диссертация «кроме В. В. Виноградова... не имеет прямых предшественников, которые широко разрабатывали бы концепцию языковой личности, хотя эта концепция буквально “подсказывается” множеством авторов, писавших на другие языковедческие темы» [3].

Языковая личность определяется Г. И. Богиним как «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и при-

нимать произведения речи» [3]. В структуре языковой личности учёный выделил уровни:

- правильности (владение элементарными правилами языка);
- интериоризации (владение нормальной для носителя языка скоростью речи);
- насыщенности (достаточность словарного запаса и грамматического строя речи, владение средствами языковой выразительности);
- адекватного выбора (способность строить речь в соответствии со стилистическими нормами языка);
- адекватного синтеза («достижения и недостатки в производстве или в синтетическом восприятии целого текста») [Там же].

Большой вклад в дальнейшее изучение языковой личности внёс Ю. Н. Караулов [5]. Он определил данный феномен как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определённой целевой направленностью» [19, с. 3]. В структуре языковой личности учёный выделил следующие уровни:

- вербально-семантический (владение естественным языком);
- тезаурусный (идеи и концепты);
- прагматический (потребности в различных сферах общения, коммуникативных ролях, образы прецедентных текстов).

Научная теория, разработанная Ю. Н. Карауловым, развивалась в дальнейшем его последователями, что дало толчок созданию научной школы «Русская языковая личность» Института русского языка им. В. В. Виноградова Российской академии наук. Идеи Ю. Н. Караулова легли в основу многочисленных исследований в русле психолингвистики, гендерной, когнитивной лингвистики, лингвосоционики и др. Это стало возможным в силу полипарадигмального подхода учёного к описанию национальной языковой личности [20]. Отметим, что общее количество цитирований всех переизданий труда Ю. Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» в 2022 г., по данным научной электронной библиотеки e-library, достигло 9 626. Данный факт свидетельствует о признании научным сообществом значительного вклада исследователя в изучение описываемого феномена.

Как справедливо отмечает С. Г. Воркачёв [4], интерес к языковой личности возрос в рамках становления и развития антропоцентрической парадигмы лингвистической науки. Обобщив результаты исследований языковой личности, которые были получены к началу XXI в., С. Г. Воркачёв указал, что под ней понимают:

- человека, способного к речевой деятельности (речевая личность);
- совокупность особенностей, характеризующих вербальное поведение человека (коммуникативная личность);
- «национально-культурный прототип носителя языка», который закреплён прежде всего в лексической системе языка, отражающей ряд параметров: мировоззренческие установки, ценностные ориентации и поведенческие реакции (этносемантическая или словарная личность) [Там же].

Активные исследования языковой личности привели к становлению такой отрасли науки, как лингвоперсонология. В её рамках [6] было предложено различать идиолектную языковую личность – конкретного носителя языка и полилектную личность – народ. При этом выделяется два типа идиолектной языковой личности:

- 1) стандартная, владеющая «усреднённым» вариантом литературного языка;
- 2) нестандартная, отклоняющаяся от языковых образцов.

Изучив последовательность развития идей, составляющих основу развития представлений о языковой личности в разных отраслях науки, Л. В. Черепанова [11] предложила выделять лингвистическое, социолингвистическое и лингводидактическое направления в исследовании языковой личности.

Сегодня в лингвистике поднимаются вопросы, связанные с трансформацией языковой личности.

Так, В. И. Карасик указывает на формирование сетевой языковой личности. Под ней он предлагает понимать «узнаваемый образ современных пользователей электронных сетей, поддерживающих дружеское общение с открытым сообществом виртуальных собеседников, разделяющих интересы субъекта» [17].

Чертами сетевой языковой личности, по мнению учёного, выступают позитивная самопрезентация, подчёркнутое выражение индивидуальной позиции, высокая степень



эмоциональности и искренности, конструирование своего имиджа, преимущественное использование мультимодального кода [17].

Как отмечает В. И. Карасик, можно говорить об изменении отдельных норм и установок мировосприятия и воздействия на субъектов речи в условиях сетевого электронного дискурса. Активная коммуникация в интернет-среде оказывает влияние не только на образ, создаваемый в виртуальном пространстве, но и на саму языковую личность.

В качестве факторов, влияющих на формирование социально-языковой идентичности такой личности, учёный называет сетевой дискурс и коммуникативные характеристики процессов глобализации [21].

К таковым коммуникативным характеристикам В. И. Карасик относит:

- сокращение коммуникативной дистанции как следствие ювенильно-игрового отношения к реальности;
- размывание границ между обиходным, развлекательным, медийным типами общения;
- отсутствие чётких границ между активными и пассивными интернет-пользователями;
- высокую степень состязательности, стремление к успеху, основанные на ювенильном стиле моментальной реакции (отметим, что моментальная реакция, по мнению учёного, «снижает вероятность критической оценки явления или события, отсюда и насмешливый интеллектуализм как знак нашей эпохи» [Там же, с. 35]);
- доминирование простейших инстинктивных потребностей к получению удовольствий.

Распространение в российском обществе идеологии успеха, потребления и наслаждения, которое негативно оценивается частью этого общества, отмечалось также такими исследователями, как А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелёв [15].

Вовлечённость языковой личности в виртуальную коммуникацию в условиях сетевого дискурса порождает феномен виртуальной языковой личности, под которой понимается «условный образ участника того или иного виртуального дискурса, неразрывное соединение реальных и ассоциируемых характеристик личности» [22, с. 6].

Цели виртуальной языковой личности – «третичная социализация, инкульту-

рация, саморепрезентация, развлечение» [22, с. 17]. Третичная социализация состоит в присвоении тех норм, ценностей, моделей поведения, которые приняты в том сетевом сообществе, членом которого является личность. Инкультурация предполагает усвоение норм и ценностей, традиций, обычаев виртуальной культуры. Саморепрезентация выражается в стремлении к признанию и одобрению участниками виртуального дискурса.

Ценностями виртуальной языковой личности называют:

- неограниченный доступ к информации;
- возможность контактов со многими людьми при минимальных затратах времени;
- анонимность;
- стирание границ в общении;
- свобода самовыражения, переходящая во вседозволенность;
- демократичность, которая иногда трактуется языковой личностью как фамильярность [Там же].

Нами установлено [23], что характеристики виртуальной языковой личности совпадают с особенностями личности поколения «альфа», особенности которой описываются М. McCrindle, А. Fell и др. Это подтверждает факт изменений, характеризующих современного школьника. Однако недостаточно изученными остаются факторы, под влиянием которых происходят изменения языковой личности школьника и сами эти изменения в условиях цифровизации общества.

**Методология и методы исследования.** Нами выдвинута гипотеза, состоящая в том, что под влиянием процессов, обусловленных цифровизацией общества, происходит изменение языковой личности современного школьника, которое затрагивает все её уровни: вербально-семантический, тезаурусный, прагматический.

Методологическую основу исследования составили:

- теория языковой личности (В. В. Виноградов [2], Г. И. Богин [3], С. Г. Воркачёв [4], В. П. Нерознак [6] и др.), в том числе концепция языковой личности Ю. Н. Караулова [5], концепция виртуальной языковой личности О. В. Лутовиновой [22], труды, описывающие сетевую языковую личность, В. И. Карасика [17; 21];
- теория поколений (М. McCrindle [24], N. Howe, W. Strauss [25; 26] и др.);

– труды, посвящённые изучению электронного дискурса и электронного гипертекста, а также их влияния на личность (В. И. Карасик, В. В. Красных, О. В. Лутовинова [27], D. Engelbart [28], I. Ritchie [29]);

– работы, раскрывающие изменения русской национальной картины мира (С. Н. Виноградов, Т. Б. Радбиль, Л. В. Рацибурская, М. В. Сандакова [16] и др.).

Автором впервые системно описаны изменения языковой личности современного школьника в условиях цифровизации образования в свете концепции языковой личности Ю. Н. Караулова.

В целях проверки гипотезы исследования был осуществлён анализ научных понятий «сетевая языковая личность», «виртуальная языковая личность», «поколение альфа», выявлены и сравнены характеристики, отличающие людей, называемых с помощью данных терминов, обобщены результаты научных исследований по описанной проблематике. Также проведён анализ результатов исследований, посвящённых изучению факторов, влияющих на становление сетевой и виртуальной языковой личности, личности «поколения альфа». Были проанализированы работы, описывающие влияние электронного дискурса и электронного гипертекста на становление личности современного подростка, изменения русской национальной картины мира. Систематизация полученных данных позволила выявить факторы, под влиянием которых происходит изменение языковой личности школьника в условиях цифровизации общества, описать данные изменения на вербально-семантическом, тезаурусном, прагматическом уровнях языковой личности.

Ключевой сложностью в проведении исследования явилась недостаточность систематизированных научных данных об изменениях, характеризующих языковую личность современного подростка в российском обществе.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В результате проведённого исследования нами выявлено следующее:

1. Наряду с сетевым дискурсом и коммуникативными характеристиками процесса глобализации, выделенными В. И. Карасиком в качестве факторов, влияющих на становление сетевой языковой личности, такими факторами можно также назвать электронный дискурс и электронный гипертекст.

Термин «электронный дискурс» шире, чем понятие «сетевой дискурс», поскольку характеризует речевую деятельность не только в интернет-пространстве. Так, например, СМС является одним из жанров электронного дискурса, но может существовать вне интернет-среды. Отметим, что СМС и жанр мгновенных сообщений, по мнению О. В. Лутовиновой, следует разграничивать.

Электронный гипертекст является основным источником информации для языковой личности школьника. Неподготовленность к его восприятию и анализу порождает феномен клипового мышления, что приводит к значимым изменениям в языковой личности.

2. Языковую личность современного школьника характеризует потребность в виртуальном общении, что предполагает значимость принятия личности в интернет-пространстве. Отсюда возникает стремление к публичности, признание и одобрение в сетевом сообществе становится одной из ценностей школьника. Для достижения такого признания и одобрения языковая личность принимает нормы, ценности, традиции, обычаи, модели поведения сетевого сообщества.

3. Первостепенное значение для языковой личности школьника имеют личные интересы и предпочтения. Поэтому наряду с желанием быть принятым в сетевом сообществе возникает потребность в создании собственного имиджа. При этом возможна реализация двух стратегий поведения:

1) презентация реально существующей языковой личности;

2) презентация виртуальной языковой личности – специально созданного образа, который может быть не только позитивным, но и негативным (к последним относится, например, тролль как образ личности конфликтного типа).

4. Ценностями языковой личности, определяющими специфику коммуникации в электронном дискурсе, являются анонимность, демократичность, свобода самовыражения. В условиях анонимности значительно сокращается социальная дистанция между интернет-пользователями, что делает возможным усвоение языковой личностью модели поведения, демонстрирующей высокую степень эмоциональности, полярность поведения, фамильярность и вседозволенность, снижается роль уровня грамотности в электронном дискурсе. В свою очередь это

приводит к нарушениям социальной адаптации обучающегося, поскольку описанная модель поведения неприемлема во многих сферах и ситуациях общения в условиях не-виртуальной коммуникации.

Одной из ценностей современной языковой личности является неограниченный доступ к актуальной информации. Основным источником информации для школьника является сеть Интернет, содержимое которого является электронным гипертекстом. Высокий уровень цифровой грамотности и доступность информации порождают иллюзию относительно того, что нахождение сведений об объекте равносильно овладению знаниями о нём.

5. В условиях неограниченного доступа к нелинейной, дискретной, разнородной информации в сети Интернет в качестве основного способа поиска необходимых сведений школьник использует браузеринг (беглый просмотр информации). Это приводит к:

- недостаточной сформированности у обучающихся способности к анализу и интерпретации текста, где информация не представлена максимально сжато, не сопровождается иллюстрациями, а также отсутствию мотивации к работе с такими текстами;

- быстрому утомлению от однообразной работы, трудностям с концентрацией внимания.

Таким образом, трансформация языковой личности современного школьника коснулась всех её уровней, выделенных Ю. Н. Карауловым.

Результаты проведённого исследования показывают, что факторы, влияющие на изменение языковой личности современного школьника, напрямую связаны с цифровизацией общества. Электронный гипертекст стал для языковой личности подростка основным источником информации, а доля коммуникации обучающихся в условиях электронного дискурса велика. Вовлечённость школьника в интернет-среду существенным образом повлияла на становление его как языковой личности.

Изменения затронули все уровни языковой личности, что свидетельствует об их важности. Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить трансформации потребностей, ценностей, моделей поведения современного школьника, поскольку именно эти компоненты языковой личности определяют

мировоззрение и коммуникативные практики человека. Целесообразно обратить особое внимание на обучение школьников работе с информацией, коммуникативной деятельности в различных сферах и ситуациях общения, в том числе в электронном дискурсе, на формирование у обучающихся ценностных ориентаций, в том числе средствами предмета «Русский язык». Подобная работа проводится в школах, но построена без учёта тех изменений, которые претерпела языковая личность школьника, что оказывает влияние на эффективность образовательного процесса.

В современной методике обучения русскому языку невелика доля исследований, посвящённых изучению специфики процессов обучения и воспитания школьника в условиях тех изменений, которые произошли в языковой личности. Отметим труды лингводидактов (А. Д. Дейкиной, Р. К. Рамазанова, А. В. Супруновой, Л. А. Ходяковой и др.), касающиеся специфики современного учебника русского языка для поколения Z [30; 31], возможностей преподавания русского языка в условиях развития цифровой среды образования [32], трансформации процесса обучения в начальной школе с учётом цифровизации среды образования [33]. Однако процесс осмысления того, как может быть изменено обучение русскому языку в условиях трансформации языковой личности современного школьника, далеко не завершён.

**Заключение.** Таким образом, результаты исследования позволяют констатировать следующее. Влияние электронного дискурса, электронного гипертекста обусловило изменения языковой личности современного школьника, которые затронули все её уровни. Такая языковая личность характеризуется:

- а) на вербально-семантическом уровне: использованием лексических, словообразовательных, грамматических средств электронного дискурса;

- б) на тезаурусном уровне: признанием ценности демократичности, свободы самовыражения, анонимности, неограниченного доступа к информации, третичной социализации, инкультурации, саморепрезентации;

- в) на прагматическом уровне: потребностью в одобрении и признании сетевым сообществом, принятием моделей поведения, основанных на ценностях электронного дискурса.

Мы полагаем, что необходимо учитывать описанные изменения при проектировании образовательного процесса, в практической деятельности педагогов, направленной на обучение и воспитание школьников средствами предмета «Русский язык».

Теоретическое обоснование стратегии обучения русскому языку с учётом изменений языковой личности обучающихся и разработка методического инструментария, который мог бы использоваться в таком обучении, являются обширным полем для дальнейших исследований.

#### Список литературы

1. Богданова Е. А. Языковая личность как центральная категория антропологической парадигмы лингвистического знания // Национальная ассоциация учёных. 2017. № 6. С. 56–57.
2. Виноградов В. В. О художественной прозе. М.; Л.: Гос. изд-во, 1930. 187 с.
3. Богин Г. И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Л., 1984. URL: <https://studfile.net/preview/3299583> (дата обращения: 22.07.2022). Текст: электронный.
4. Воркачёв С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
6. Нерознак В. П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод: сборник научных трудов Московского государственного лингвистического университета. М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 1996. № 426. С. 112–116.
7. Ипполитова Н. А. Что надо знать о тексте как феномене культуры // Русский язык в школе. 2016. № 4. С. 3–7.
8. Пахнова Т. М. Исследовательская деятельность учащихся как средство воспитания языковой личности // Русский язык в школе. 2013. № 12. С. 3–7.
9. Рябухина Е. А. К определению уровней развития языковой личности школьника на основе компетентностного подхода // Наука и школа. 2012. № 2. С. 74–78.
10. Скрябина О. А. Аксиологическая основа настоящего и будущего методики преподавания русского языка (родного) // Русский язык в школе. 2019. № 1. С. 16–19. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-16-19.
11. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.
12. Левушкина О. Н. Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2014. 50 с.
13. Мишатина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. СПб., 2010. 49 с.
14. Ходякова Л. А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика. М.: МПГУ, 2018. 188 с.
15. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелёв А. Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. М.: Языки славянских культур, 2012. 696 с.
16. Лингвокогнитивные аспекты изучения национальных концептосфер в синхронии и диахронии: коллективная монография / Е. М. Маркова, Т. Б. Радбиль, Л. В. Рацибурская [и др.]; под ред. Л. В. Рацибурской. Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2020. 248 с.
17. Карасик В. И. Сетевая языковая личность // Лингвокультурные аспекты глобализационных процессов: социокультурный контекст и динамика речевых практик: тезисы докладов II Междунар. конф. М., 2021. С. 58–59. DOI: 10.52070/2542-2197\_2021\_6\_848\_33.
18. Милованова М. С., Шамсутдинова Р. Р. Ценностная картина мира современного российского общества сквозь призму языка и экспериментальных данных // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2021. № 6. С. 33–39. DOI: 10.12737/2587-9103-2021-10-6-33-39.
19. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения. Предисловие // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 3–8.
20. Владимирова Т. Е. Русская языковая личность: экзистенциально-онтологическое измерение // Языковая личность: аспекты изучения: сборник научных статей памяти члена-корреспондента РАН Юрия Николаевича Караулова. М.: МАКС Пресс, 2017. С. 66–81.
21. Карасик В. И. Социально-языковая идентичность: динамика, виртуализация, моделирование // Русский язык за рубежом. 2020. № 1. С. 31–37. DOI: 10.37632/PI.2020.278.1.006.
22. Лутовинова О. В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2013. 22 с.

23. Васильева Н. В. Особенности формирования языковой личности школьников средствами предмета «Русский родной язык». Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30812> (дата обращения: 22.07.2022). DOI: 10.17513/spno.30812.
24. McCrindle M., Fell A. Generation Alpha. Sydney: Hachette, 2021. 356 p.
25. Strauss W., Howe N. Generations: the History of America's Future, 1584 to 2069. N. Y.: Quill William Morrow, 1991. 554 p.
26. Strauss W., Howe N. Fourth Turning: an American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us about Americans Next Rendezvous with Destiny. N. Y.: Broadway, 1987. 382 p.
27. Человек и его дискурс – 6: дигитализация коммуникативных практик: коллективная монография / отв. ред. М. Р. Желтухина. М.; Волгоград: ООО «ПринТерра-Дизайн», 2020. 384 с.
28. Engelbart D. A Conceptual Framework for the Augmentation of Man's Intellect // Vistas in Information Handling: The Augmentation of Man's Intellect by Machine. Washington, DS: Spartan Books, 1963. Vol. 1. Pp. 3–29.
29. Ritchie I. Hypertext – Moving Towards Large Volumes // The Computer. 1989. Vol. 32, no. 6. Pp. 516–523.
30. Ходякова Л. А., Рамазанов Р. К., Супрунова А. В. Современный учебник русского языка для поколения Z: усиление функции воспитательного воздействия // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. М.: МПГУ, 2021. С. 88–96.
31. Ходякова Л. А., Супрунова А. В., Рамазанов Р. К. Поколение Z: каким оно видит современный учебник русского языка? // Филология и культура. 2021. № 3. С. 189–195. DOI: 10.26907/2074-0239-2021-65-3-189-195.
32. Дейкина А. Д. Возможности и проблемы преподавания русского языка в условиях развития цифровой среды образования // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: материалы междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов. М.: Известия Ин-та педагогики и психологии образования, 2021. С. 9–14.
33. Дейкина А. Д. Трансформация процесса обучения в начальной школе с учётом цифровизации среды образования // Начальная школа. 2021. № 11. С. 4–7. DOI: 10.51906/0027-7371\_2021\_11\_4.

#### **Информация об авторе**

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

#### **Для цитирования**

Васильева Н. В. Изменения языковой личности современного школьника в условиях цифровизации общества // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-6-15.

**Статья поступила в редакцию 12.08.2022;  
одобрена после рецензирования 26.09.2022; принята к публикации 29.09.2022**

## **Transformation of a Modern Schoolstudent's Language Personality in a Context of Digitalization of Society**

**Natalya V. Vasilyeva**

*Transbaikal State University, Chita, Russia*  
*Vasilyeva-nv1991@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>*

Nowadays, studying of changes that have occurred in the language personality of modern schoolchildren under the influence of factors caused by the digitalization of society is relevant. These changes are noted by scientists in various scientific fields, but the results of their studies are not sufficiently taken into account in teaching Russian. This article aims at identifying factors affecting the transformation of a modern student's language personality and describing the nature of changes taking place in the language personality. Analysis and generalization of scientific literature on research problem made it possible to state a significant impact of electronic discourse and electronic hypertext on the language personality of a modern student. The author draws a conclusion that excessive involvement of students in virtual communication, as well as lack of training in working with electronic hypertext, on the one hand, leads to difficulties in non-virtual communication, and on the other, to the formation of clip thinking. The author also revealed changes that affected verbal-

semantic, thesaurus and pragmatic levels of the language personality. The results obtained show that modern schoolchildren have assimilated lexical, word-forming, grammatical means, values, patterns of behavior of electronic discourse. The basic needs of the modern language personality include acceptance and recognition by the network community, communication in virtual space. Individual values formed under the influence of electronic discourse and electronic hypertext are democracy, freedom of expression, anonymity, unlimited access to information, tertiary socialization, inculturation, and self-presentation. The behavior models learned by a modern student in the context of society digitalization demonstrate a high degree of emotionality, polarity of behavior, familiarity and permissiveness. The author assumes that application of the research findings in the practice of teaching Russian to schoolchildren will specify the goals of education, as well as formation of students' abilities to deal with information, to perform communicative activities in various fields and communication situations.

**Keywords:** language personality, network language personality, virtual language personality, electronic discourse, electronic hypertext, schoolstudent, teaching Russian

### References

1. Bogdanova, E. A. Language Personality as a Central Category of the Anthropological Paradigm of Linguistic Knowledge. National Association of Scientists, no. 6, pp. 56–57, 2017. (In Rus.)
2. Vinogradov, V. V. About Fiction Prose. Moscow; Leningrad: State Publishing House, 1930. (In Rus.)
3. Bogin, G. I. The Model of the Language Personality in its Relation to the Varieties of Texts: abstract of the dissertation of the Doctor of Philology. Leningrad, 1984. Web. 22.07.2022. <https://studfile.net/preview/3299583> (In Rus.)
4. Vorkachyov, S. G. Linguoculturology, Language Personality, Concept: Formation of an Anthropocentric Paradigm in Linguistics, Philological Sciences, no. 1, pp. 64–72, 2001. (In Rus.)
5. Karaulov, Yu. N. Russian language and language personality. M: Science, 1987. (In Rus.)
6. Neroznak, V. P. Linguistic Personology: Towards Determining the Status of the Discipline, Language. Poetics. Translation: collection of scientific papers of the Moscow State Linguistic University. M: Moscow State Linguistic University, no. 426, pp. 112–116, 1996. (In Rus.)
7. Ippolitova, N. A. What you need to know about the text as a phenomenon of culture, Russian at school, no. 4, pp. 3–7, 2016. (In Rus.)
8. Pakhnova, T. M. Research activities of students as a means of educating a linguistic personality, Russian at school, no. 12, pp. 3–7, 2013. (In Rus.)
9. Ryabuhina, E. A. On the Identification of Levels of a Students Language Personality Development on the Basis of the Competence-based Approach, Science and school, no. 2, pp. 74–78, 2012. (In Rus.)
10. Skryabina, O. A. The Axiological Foundation of the Current and Future State of the Methodology of Teaching Russian (Mother Tongue) Russian at school, no. 1, pp. 16–19, 2019. (In Rus.) DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-16-19. (In Rus.)
11. Cherepanova, L. V. Development of Linguistic Competence in Teaching Russian. Novosibirsk: Science, 2006. (In Rus.)
12. Levushkina, O. N. Linguoculturological characteristics of the text in school teaching the Russian language: theory and practice: abstract of the dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences. M; 2014. (In Rus.)
13. Mishatina, N. L. Methodology and technology of speech development of schoolchildren: linguoconceptocentric approach. Dr. sci. diss. abstr. St. Petersburg, 2010. (In Rus.)
14. Khodyakova, L. A. Methodology for the speech development of the creative personality of a student in the context of culture: theory and practice. M: Moscow State Pedagogical University, 2018. (In Rus.)
15. Zaliznyak, A. A., Levontina, I. B., Shmelyov, A. D. Constants and Variables of the Russian Language Picture of the World. M: Languages of Slavic Cultures, 2012. (In Rus.)
16. Linguocognitive Aspects of the Study of National Conceptual Spheres in Synchrony and Diachrony: a collective monograph / E. M. Markova, T. B. Radbil, L. V. Ratsiburskaya, L. I. Ruchina, etc.; edited by L. V. Ratsiburskaya. Nizhny Novgorod: Publishing House of NNGU named after N. I. Lobachevsky, 2020. (In Rus.)
17. Karasik, V. I. Networked Language Personality, Linguocultural Aspects of Globalization Processes: Sociocultural Context and Dynamics of Speech Practices: abstracts of the II<sup>nd</sup> International Conference. 2021. Pp. 58–59. DOI 10.52070/2542-2197\_2021\_6\_848\_33. (In Rus.)
18. Milovanova, M. S., Shamsutdinova, R. R. The Value Picture of the World of Modern Russian Society through the Prism of Language and Experimental Data, Scientific research and development. Modern communicativism, no. 6, pp. 33–39, 2021. DOI: 10.12737/2587-9103-2021-10-6-33-39. (In Rus.)
19. Karaulov, Yu. N. The Russian Language Personality and the Tasks of its Study. Preface, Language and personality. M: Federal State Unitary Enterprise «Academic Scientific Publishing, Production, Printing and Book Distribution Center «Science», 1989. Pp. 3–8. (In Rus.)

20. Vladimirova, T. E. Russian Language Personality: Existential-ontological Dimension. Language Personality: Aspects of Learning: collection of scientific articles in memory of Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences Yuriy Nikolaevich Karaulov. M: MAKS Press, 2017. Pp. 66–81. (In Rus.)
21. Karasik, V. I. Socio-linguistic Identity: Dynamics, Virtualization, Modeling, Russian language abroad, no. 1, pp. 31–37, 2020. (In Rus.) DOI: 10.37632/PI.2020.278.1.006. (In Rus.)
22. Lutovinova, O. V. Language Personality in Virtual Discourse: abstract of the dissertation of the Doctor of Philology. Volgograd, 2013. (In Rus.)
23. Vasilyeva, N. V. The Particular Qualities of the Development Schoolchildrens' Language Personality by Means of the Subject «Russian Native Language», Modern problems of science and education, no. 3, 2021. Web. 22.07.2022. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30812>. DOI: 10.17513/spno.30812. (In Rus.)
24. McCrindle, M., Fell, A. Generation Alpha. Sydney: Hachette, 2021. (In Engl.)
25. Strauss, W., Howe, N. Generations: the History of America's Future, 1584 to 2069. N. Y: Quill William Morrow. 1991. (In Engl.)
26. Strauss, W., Howe, N. Fourth Turning: an American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us about Americans Next Rendezvous with Destiny. N. Y.: Broadway, 1987. (In Engl.)
27. Person and his Discourse – 6: Digitalisation of Communicative Practices: Collective monograph / M. R. Zheltukhina (Ed.), VSSPU, IL RAS. Moscow – Volgograd: PrinTerra-Design, 2020. (In Rus.)
28. Engelbart, D. A Conceptual Framework for the Augmentation of Man's Intellect, Vistas in Information Handling: The Augmentation of Man's Intellect by Machine. Washington, DS: Spartan Books, vol. 1, pp. 1–29, 1963. (In Engl.)
29. Ritchie, I. Hypertext – Moving Towards Large Volumes, The Computer, no. 6, pp. 516–523, 1989. (In Engl.)
30. Khodyakova, L. A., Ramazanov, R. K., Suprunova, A. V. Modern Textbook of the Russian for Generation Z: Strengthening the Function of Educational Influence, Modern Textbook of the Russian for Secondary School: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Moskva: MPGU, 2021. Pp. 88–96. (In Rus.)
31. Khodyakova, L. A., Suprunova, A. V., Ramazanov, R. K. Generation Z: How does it See the Modern Textbook of the Russian? Philology and Culture, no. 3, pp. 189–195, 2021. DOI: 10.26907/2074-0239-2021-65-3-189-195. (In Rus.)
32. Deykina, A. D. Opportunities and Problems of Teaching the Russian in the Conditions of the Development of the Digital Environment of Education. Primary philological education and teacher training in the conditions of digitalization: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference of Teachers, Postgraduate Students, Students. M: Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, 2021. Pp. 9–14. (In Rus.)
33. Deykina, A. D. Transformation of the Learning Process in Primary School Taking into Account the Digitalization of the Educational Environment, Primary School, no. 11, pp. 4–7, 2021. DOI: 10.51906/0027-7371\_2021\_11\_4. (In Rus.)

**Information about the author**

**Vasilyeva N. V.**, Candidate of Pedagogy, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), e-mail: [Vasilyeva-nv1991@yandex.ru](mailto:Vasilyeva-nv1991@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1064-9052>.

**For citation**

Vasilyeva N. V. Transformation of a Modern Schoolstudent's Language Personality in a Context of Digitalization of Society // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. Pp. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-6-15.

**Received: August 12, 2022;  
approved after reviewing September 26, 2022; accepted for publication September 29, 2022**

## Научная статья

УДК 377

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-16-23

**Дидактическое сопровождение развития  
информационно-коммуникативной компетентности  
педагогических работников****Татьяна Сергеевна Инютина***Белгородский государственный аграрный университет им. В. Я. Горина, г. Белгород, Россия  
tess20032003@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4861-5357>*

Статья посвящена проблеме развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования в системе повышения квалификации. Автор отмечает, что процесс развития данной компетентности является эффективным, если будет реализован комплекс условий при прохождении обучения по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации. В ходе исследования выявлены организационно-педагогические условия, способствующие развитию информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников. Особое внимание уделено одному из условий, основой которого является реализация дидактического комплекса сопровождения процесса развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования. По мнению автора статьи, для успешного осуществления данного процесса необходимо применение компетентностного, технологического, а также системного подходов. В целях подтверждения выдвинутой гипотезы исследования был организован педагогический эксперимент, в котором приняли участие педагогические работники среднего профессионального образования г. Белгорода и Белгородской области. В качестве основного элемента развития информационно-коммуникативной компетентности выступал дидактический комплекс, который включал прикладные программные педагогические продукты, базы знаний и данных, информационные, дидактические и методические средства, аудио- и видеоматериалы; дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Информационно-коммуникативная компетентность педагога». Из участников педагогического эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы. Для участников экспериментальной группы создавались особые организационно-педагогические условия, в то время как в контрольной группе обучение проходило в обычном стандартном режиме. Автор приводит результаты проведенного педагогического эксперимента, которые свидетельствуют о том, что проведенная опытно-экспериментальная работа способствовала повышению уровня развития данной компетентности.

**Ключевые слова:** педагогические работники, среднее профессиональное образование, информационно-коммуникативная компетентность, дидактический комплекс, повышение квалификации

**Введение.** Происходящие процессы информатизации и реформирования среднего профессионального образования способствуют появлению новых требований к педагогическим работникам, в том числе и к уровню их информационно-коммуникативной компетентности.

В качестве объекта исследования выступает процесс развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессио-

нального образования, а предметом являются организационно-педагогические условия, способствующие процессу развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников с использованием интернет-ресурсов образовательного назначения. В рамках исследования выделены следующие организационно-педагогические условия: реализация дидактического сопровождения процесса развития информационно-коммуникативной



компетентности педагогических работников в системе повышения квалификации; применение технологического подхода при реализации программ дополнительного профессионального образования в системе повышения квалификации в целях развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников; развитие компетенций компьютерной грамотности через вовлечение педагогических работников среднего профессионального образования в процесс разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения в системе повышения квалификации; готовность педагогических работников среднего профессионального образования к разработке, модернизации и использованию интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности; ориентация педагогических работников среднего профессионального образования на корректировку собственной деятельности в области разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности.

В предлагаемой статье остановимся на одном из них: реализации дидактического сопровождения процесса развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников в системе повышения квалификации.

*Обзор литературы.* В ходе изучения научно-педагогической литературы выявлено, что существуют различные подходы как к определению самого понятия информационно-коммуникативной компетентности, так и к проблеме её развития. Данное понятие рассматривалось в трудах таких исследователей, как В. Ф. Бурмакина<sup>1</sup>, Л. Н. Горбунова [1], О. В. Урсова [2], И. Н. Фалина [3], М. С. Цветкова<sup>2</sup>, О. Н. Шилова [4], Э. М. Воронцова [5] и др. Изучением проблемы формирования информационно-коммуникативной студентов педагогической направленности занимались Т. А. Лавина [6], П. К. Петров [7], А. В. Богданова [8], Т. С. Мамонтова [9] и другие учёные.

<sup>1</sup> Бурмакина В. Ф., Зелман М., Фалина И. Н. Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность: методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. – М.: НПГК, 2007. – 56 с.

<sup>2</sup> См.: Введенский В. Н. Профессиональная компетентность педагога: учеб. пособие. – СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2004. – 159 с.

В рамках исследования за основу взята трактовка понятия информационно-коммуникативной компетентности Л. В. Добровой [10], которая рассматривает её как «интегрированное, динамическое образование личности, обладающее специальными компетенциями и рациональным стилем информационно-коммуникативной деятельности в области освоения новых информационных технологий и способной к творческой деятельности в системе человек-информация» [11].

**Методология и методы исследования.** Исходя из содержания федерального государственного стандарта, в качестве общих компетенций, которыми должны владеть педагогические работники, отмечены следующие: осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности [12].

В профессиональном стандарте педагога профессионального обучения имеются новые компетенции педагога среднего профессионального образования, связанные с процессами разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности.

Перечисленные компетенции являются элементами информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования<sup>3</sup>.

Для реализации поставленной задачи, а именно – развитие информационно-коммуникативной компетентности, целесообразно использовать технологический подход. Если обратиться к трудам таких учёных, как П. И. Образцов<sup>4</sup>, В. А. Сластенин<sup>5</sup>, А. И. Уман<sup>6</sup>, то мы увидим, что в качестве основной цели применения данного подхо-

<sup>3</sup> Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: [от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ] // Российская газета. – 2012. – № 303.

<sup>4</sup> Образцов П. И. Основы профессиональной дидактики: учеб. пособие. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. – 288 с.

<sup>5</sup> Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

<sup>6</sup> Уман А. И. Технологический подход к обучению: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2018. – 171 с.

да они определяют следующие: конструирование образовательного процесса в соответствии с социальным заказом общества, целями и содержанием образования.

Определённую роль в этом процессе играет и системный подход. Так, например, В. П. Беспалько отмечает, что системный подход позволяет охватить все стороны и особенности изучаемых педагогических явлений [13]. Таким образом, в рамках данного исследования применение данного подхода способствует рассмотрению процесса развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования как целостной педагогической системы, которая имеет определённые свойства и закономерности.

Содержательно-технологический аспект процесса развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования представлен системой повышения квалификации, компонентами процесса развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования, технологией развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования, а также дидактическим комплексом сопровождения процесса развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования, который используется при разработке и реализации программ дополнительного профессионального образования в системе повышения квалификации. Повышение квалификации педагогических работников среднего профессионального образования реализуется посредством различных организаций, в их числе ИПКА ФГБОУ ВО БелГАУ им. В. Я. Горина, ОГАОУ ДПО БелИРО, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», а также иные организации, предоставляющие возможность получения дополнительного профессионального образования, в ходе которого происходит развитие информационно-коммуникативной компетентности.

Работа по развитию информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования в системе повыше-

ния квалификации осуществляется в различных формах, таких как: стажировка; очные и дистанционные курсы повышения квалификации; очно-заочные курсы повышения квалификации; накопительная система повышения квалификации; конкурсы профессионального мастерства, проблемные семинары, научно-практические конференции, мастер-классы и др.; организация индивидуальной работы по самообразованию [14]. При этом все эти формы работы применяются при организации обучения по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации как самостоятельно, так и в различном сочетании друг с другом.

Дидактический комплекс сопровождения развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования является одним из основных элементов данного процесса и представлен следующими компонентами: прикладные программные педагогические продукты, базы знаний и данных, информационные, дидактические и методические средства, аудио- и видеоматериалы; дополнительная профессиональная программа повышения квалификации.

Дидактическое сопровождение процесса развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования осуществляется в первую очередь в ходе освоения ими дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Информационно-коммуникативная компетентность педагога», которая реализуется в очно-заочном формате, при этом акцент сделан на дистанционной форме организации занятий. В дидактический комплекс входят следующие компоненты: рабочая программа повышения квалификации, методическое сопровождение (краткое описание содержания каждого занятия по программе, методические рекомендации, методы, формы и средства, используемые на занятиях, а также планируемые результаты).

Дидактический комплекс также содержит набор методик для оценки уровня сформированности компетенций, являющихся составными элементами информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего про-

фессионального образования. В ходе практических занятий педагогические работники изучают учебно-методические рекомендации, которыми сопровождается процесс освоения дополнительной профессиональной программы, что способствует правильному выполнению заданий и достоверной интерпретации полученных результатов.

Все необходимые материалы для освоения программы повышения квалификации размещены на платформе, интегрированной в систему электронной поддержки учебных курсов Белгородского ГАУ. В качестве итоговой работы слушателям необходимо было представить самостоятельно созданные интернет-ресурсы по преподаваемым ими дисциплинам. Поскольку приоритет отдан дистанционной форме проведения занятий, то на этой же платформе возможна обратная связь слушателей и преподавателей института повышения квалификации, которая позволяет создать тематические беседы для решения текущих вопросов в ходе освоения программы повышения квалификации, оставить комментарии к организации данного процесса и т. д. Методические рекомендации содержат подробные инструкции, алгоритмы действий, пользуясь которыми педагогические работники смогут овладеть умениями и навыками, необходимыми для разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения.

В рамках организации работы по развитию информационно-коммуникативной компетентности разрабатывается дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Информационно-коммуникативная компетентность педагога», которая включает следующие разделы: общая характеристика; объём программы и виды учебных занятий; содержание программы, организационно-педагогические условия реализации; формы аттестации; оценочные материалы по дополнительной профессиональной программе. На основе программы повышения квалификации составляется календарно-тематическое планирование проведения занятий, каждое из которых подчинено одной цели – развитию информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования с использованием интернет-ресурсов образовательного назначения.

Реализация технологии развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования в ходе освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Информационно-коммуникативная компетентность педагога» осуществляется в трёх направлениях: единство цели, содержания и техник.

Целевая составляющая выражается в том, что образовательный процесс повышения квалификации подчинён развитию информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования: развитию информационных и коммуникативных компетенций, которые входят в состав исследуемого феномена, компьютерной грамотности, готовности к самооценке и корректировке собственной деятельности в соответствии со сложившейся ситуацией в среднем профессиональном образовании.

Содержательный компонент предполагает насыщение предлагаемой технологии знаниями об основах применения интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности, о теоретических и методологических основах разработки и модернизации интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности, о технологических основах разработки и модернизации интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности.

Реализация методов, средств и форм обучения в ходе освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, способствующих развитию информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования, обеспечивает технологическую составляющую. В качестве методов обучения используются следующие: проектный, кейс-метод, мозговой штурм, метод интеллект-карт (ментальных карт), особенности применения которых отражены в работах М. Н. Дозоцевой [15].

Отдаётся предпочтение практическим формам обучения: практикумы, лабораторно-практические занятия, самостоятельная работа, консультации, проекты; а также следующим средствам обучения: печатные и электронные учебные пособия и методические рекомендации, компьютерные програм-

мы, аудиовизуальные (видео-, электронные презентации), компьютер и периферийные устройства.

**Результаты исследования.** В ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента в контрольной и экспериментальной группах был проведён опрос, по результатам которого выявлено, что среди респондентов испытывают нехватку готовых интернет-ресурсов образовательного назначения по различным направлениям подготовки среднего профессионального образования 86 и 84 % соответственно. Достаточно небольшое количество педагогических работников считает необходимым самим разрабатывать интернет-ресурсы образовательного назначения – 15 и 19 % респондентов. Испытывают затруднения в разработке, модернизации и использовании интернет-ресурсов образовательного назначения вследствие недостатка методических рекомендаций, изложенных в доступной форме без специализированных терминов, 89 и 85 %.

Кроме этого, педагогические работники считают необходимым организацию систематической работы в системе повышения квалификации по развитию соответствующих компетенций, необходимых для разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения (17 и 18 %).

В ходе исследования выполнено организационно-педагогическое условие – реализация дидактического сопровождения процесса развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников в системе повышения квалификации.

На формирующем этапе был проведён опрос педагогических работников среднего профессионального образования, который показал, что испытывают нехватку готовых интернет-ресурсов образовательного назначения по различным направлениям подготовки среднего профессионального образования 74 % респондентов в экспериментальной группе и 63 % в контрольной. Среди педагогических работников считают необходимым самим разрабатывать интернет-ресурсы образовательного назна-

чения 20 и 31 % соответственно. Кроме этого, испытывают затруднения в разработке, модернизации и использовании интернет-ресурсов образовательного назначения вследствие недостатка методических рекомендаций, изложенных в доступной форме без специализированных терминов, 74 % в экспериментальной и 56 % в контрольной группе.

Педагогические работники считают необходимой организацию систематической работы в системе повышения квалификации по развитию соответствующих компетенций, необходимых для разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения (23 и 34 % соответственно).

В ходе исследования выявлено, что педагогические работники среднего профессионального образования, обучавшиеся в экспериментальной группе, стали использовать в разработке интернет-ресурсов образовательного назначения технологически более сложные программные средства. Созданные ими ресурсы отличаются более сложной структурой, использованием большего количества редакторов с применением достаточно обширного спектра инструментов редактирования.

**Заключение.** Таким образом, рассмотренное в статье организационно-педагогическое условие способствует развитию информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования. Перспективными направлениями проведённого исследования являются разработка целостной концепции развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования в системе повышения квалификации с использованием интернет-ресурсов образовательного назначения, а также глубокое изучение психолого-педагогических аспектов готовности педагогических работников к корректировке собственной деятельности в области разработки, модернизации и использования интернет-ресурсов образовательного назначения в педагогической деятельности.

**Список литературы**

1. Горбунова Л. Н., Цвелюх И. П. Поддержка профессиональной инициативы педагога в процессе повышения квалификации как условие его личностно-профессионального развития // Вестник Красноярского государственного университета. 2006. № 3/1. С. 43–45.
2. Урсова О. В. Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2006. 24 с.
3. Фалина И. Н., Шухардина В. А. Подготовка учителей информатики на факультете педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова. Текст: электронный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchiteley-informatiki-na-fakultete-pedagogicheskogo-obrazovaniya-mgu-imeni-m-v-lomonosova> (дата обращения: 14.07.2022).
4. Шилова О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд. Текст: электронный // ЧиО. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-pedagogicheskiy-vzglyad> (дата обращения: 10.07.2022).
5. Воронцова Э. М. Педагогические условия формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях перехода на двухуровневую систему подготовки: дис. ... канд пед. наук: 13.00.08. Йошкар-Ола, 2014. 196 с.
6. Лавина Т. А., Стрельцов Р. В. Реализация педагогических принципов в условиях применения информационно-коммуникационных технологий (на примере подготовки военнослужащих) // Состояние и перспективы развития ИТ-образования: сборник докладов и научных статей Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2018. С. 324–329.
7. Петров П. К. Теоретические и методические основы подготовки специалистов физической культуры и спорта с использованием современных информационных и коммуникационных технологий: монография. М.; Ижевск: ИД «Удмуртский университет», 2003. 447 с.
8. Богданова А. В., Ярыгин А. Н. Структура информационно-коммуникативной компетентности как отражение её деятельностной природы и социального влияния // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». 2013. № 1. С. 300–303.
9. Мамонтова Т. С. Компетентный подход как основное направление совершенствования методической подготовки студентов на современном этапе модернизации педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 3. С. 37–42.
10. Доброва Л. В. Формирование информационной компетентности студентов в процессе активного обучения в техническом университете // Гуманизация образования. 2009. № 2. С. 58–64.
11. Рак Е. В., Кузьменко А. А., Наумченко С. А. Структура информационно-коммуникативной компетентности // Учёные записки Орловского государственного университета. 2019. № 1. С. 299–302.
12. Захарова Е. Л. Требования к профессиональному развитию педагога в условиях последипломного образования // Молодой учёный. 2011. Т. 2, № 3. С. 115–117.
13. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
14. Горбунова Л. Н., Семибратов А. М. Повышение квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий как развивающаяся система // Педагогическая информатика. 2004. № 3. С. 3–4.
15. Дозоцева М. Н. Использование приёмов критического мышления «ментальная карта». Текст: электронный // Образование и проблемы развития общества. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priyomov-kriticheskogo-myshleniya-mental'naya-karta> (дата обращения: 14.07.2022).

**Информация об авторе**

**Инютина Т. С.**, преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин факультета среднего профессионального образования, Белгородский государственный аграрный университет им. В. Я. Горина (308503, Россия, Белгородская обл., п. Майский, ул. Вавилова, д. 1), e-mail: [tess20032003@list.ru](mailto:tess20032003@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4861-5357>.

**Для цитирования**

Инютина Т. С. Дидактическое сопровождение развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 16–23. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-16-23.

**Статья поступила в редакцию 18.07.2022;  
одобрена после рецензирования 22.08.2022; принята к публикации 24.08.2022**

## Didactic Support for the Development of Information and Communication Competence of Teachers

*Tatyana S. Inyutina*

*Belgorod State Agricultural University named after V. Gorin, Belgorod, Russia  
tess20032003@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4861-5357>*

The proposed article is devoted to the problem of the development of information and communication competence of teachers of secondary vocational education in the system of advanced training. The author notes that the process of developing this competence will be effective if a set of conditions is implemented when training under additional professional training programs. In the course of the study, organizational and pedagogical conditions were identified that contribute to the development of information and communication competence of teaching staff. Special attention is paid to one of the conditions, the basis of which is the implementation of a didactic complex of support for the development of information and communication competence of teachers of secondary vocational education. According to the author it is necessary to apply competence-based, technological, as well as systemic approaches for the successful implementation of this process. In order to confirm the hypothesis of the study, a pedagogical experiment has been organized, in which pedagogical workers of secondary vocational education took part. Belgorod and Belgorod region. The main element of the information and communication competence development is the didactic complex, which includes: applied software pedagogical products, knowledge and data bases, information, didactic and methodological tools, audio-video materials; an additional professional training program "Information and communication competence of a teacher". Control and experimental groups consisted of the pedagogical experiment participants. Special organizational and pedagogical conditions have been created for the participants of the experimental group, while in the control group training took place in the usual standard mode. The author cites the results of the conducted pedagogical experiment, which indicate that the experimental work carried out contributed to an increase in the level of development of this competence.

**Keywords:** teaching staff, secondary vocational education, information and communication competence, didactic complex, professional development

### References

1. Gorbunova, L. N., Cvelyuh, I. P. Support of a teacher's professional initiative in the process of professional development as a condition for his personal and professional development. Bulletin of the Krasnoyarsk State University, no. 3/1, pp. 43–45, 2006. (In Rus.)
2. Ursova, O. V. Developing potential of information and communication technologies in the system of advanced training of subject teachers Cand. sci. diss. abstr. Velikiy Novgorod, 2006. (In Rus.)
3. Falina, I. N. Information, communication and technological competence: a methodological guide for preparing teachers for testing. M: NFPK, 2007. (In Rus.)
4. Shilova, O. N. Digital educational environment: pedagogical view. CHIО, no.2, 2020. Web. 10.07.2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-pedagogicheskiy-vzglyad>. (In Rus.)
5. Vorontsova, E. M. Pedagogical conditions for the formation of information and communication competence of future teachers in the transition to a two-level training system. Cand. sci. diss. Yoshkar-Ola, 2014. (In Rus.)
6. Lavina, T. A., Streltsov, R. V. Implementation of pedagogical principles in the context of the use of information and communication technologies (on the example of military personnel training). State and prospects for the development of IT education: a collection of reports and scientific articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Cheboksary, 2018: 324–329. (In Rus.)
7. Petrov, P. K. Theoretical and methodological foundations of training specialists in physical culture and sports using modern information and communication technologies. M.-Izhevsk: Udmurtskiy universitet», 2003. (In Rus.)
8. Bogdanova, A. V., Yarygin, A. N. The structure of information and communication competence as a reflection of its activity nature and social influence. Science vector of Togliatti State University, no. 1, pp. 300–303, 2013. (In Rus.)
9. Mamontova, T. S. Competence approach as the main direction of improving the methodological training of students at the present stage of modernization of pedagogical education. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 37–42, 2007. (In Rus.)
10. Dobrova, L. V. Formation of students' information competence in the process of active study at a technical university. Humanization of education, no. 2, pp. 58–64, 2009. (In Rus.)

11. Rak, E. V., Kuzmenko, A. A., Naumchenko, S. A. Structure of information and communication competence. Scientific Notes of the Oryol State University, no. 1, pp. 299–302, 2019. (In Rus.)
12. Zakharova, E. L. Requirements for the professional development of a teacher in the conditions of postgraduate education. Young scientist, no. 3, pp. 115–117, 2011. (In Rus.)
13. Bepalko, V. P. Pedagogy and progressive learning technologies. M: Pedagogika, 1989. (In Rus.)
14. Uman, A. I. Technological approach to learning. M: Yurayt, 2018. (In Rus.)
15. Dozotseva, M. N. The use of critical thinking techniques «mental map». Education and problems of social development, no. 1, 2016. Web. 14.07.2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priyomov-kriticheskogo-myshleniya-mentalnaya-karta>. (In Rus.)

***Information about the author***

***Inyutina T. S.***, Teacher, General Education Disciplines Department, Faculty of Secondary Vocational Education, Belgorod State Agricultural University named after V. Gorinl (1 Vavilova, Maysky village, Belgorod region, 308503, Russia), e-mail: [tess20032003@list.ru](mailto:tess20032003@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4861-5357>.

***For citation***

Inyutina T. S. Didactic Support for the Development of Information and Communication Competence of Teachers // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 16–23. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-16-23.

***Received: July 18, 2022;  
approved after reviewing August 22, 2022; accepted for publication August 24, 2022***

## Научная статья

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-24-35

## Возможности формирования цифровой компетентности студентов вуза

**Светлана Борисовна Петросян***Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия  
svetlanasudina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0930-5516>*

Актуальность данной статьи состоит в том, что в период ускоряющегося процесса технологического развития общества, активного внедрения электронных и дистанционных образовательных технологий, электронно-образовательных ресурсов, создания цифровой образовательной среды необходимо предупредить возникающие весьма противоречивые проблемы. Это востребованность учителей начальных классов, владеющих необходимыми умениями для осуществления работы в цифровой образовательной среде, и возникающая на этом фоне острая необходимость осуществлять подготовку студентов и магистрантов к профессиональной деятельности в соответствии с современными образовательными трендами. В статье представлен анализ проблемы подготовки современных магистрантов направления «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») к реализации своей профессиональной деятельности в условиях создания единой цифровой образовательной среды начальной школы. Проведено исследование, разработанное на основе методик К. Замфир (в модификации А. А. Реана), В. И. Андреева, исследования С. А. Зайцевой, где магистрантам предлагалось выполнять задания и отвечать на вопросы, связанные с организацией единой цифровой образовательной среды начальной школы. Выявлен уровень их готовности к использованию в своей профессиональной деятельности цифровых технологий, способствующих созданию цифровой образовательной среды начальной школы. Задача исследования также состояла в выявлении «пробелов» в процессе формирования цифровой компетентности магистрантов и дальнейшей работы по их устранению с целью подготовки высококвалифицированных специалистов с навыками, которые позволят им самостоятельно развивать и совершенствовать свою цифровую компетентность и сохранять профессиональную мобильность. Предложены практические задания, которые позволят повысить уровень цифровых знаний и навыков магистрантов: знание о цифровых технологиях, понимание возможностей их использования, понимание сути цифровой трансформации образовательного процесса, навык работы с информацией, умение работать в единой цифровой образовательной среде начальной школы и др. Материалы исследования могут быть полезны преподавателям вузов, среднего профессионального образования, а также дополнительного образования при организации процесса профессиональной подготовки учителей начальных классов.

**Ключевые слова:** цифровая трансформация образования, цифровая компетентность, цифровая компетенция, цифровизация образовательного процесса, цифровые технологии, начальное образование

**Введение.** Развитие технологий приводит к существенным изменениям жизни общества в XXI в., мы неожиданно для себя оказываемся в совершенно «новой эпохе», наступает эпоха нового цифрового информационного пространства [1]. Так, информационные и цифровые технологии молниеносно проникают во все сферы жизни человека и определяют совершенно новую ситуацию развития общества. Про-

исходит постепенная цифровая трансформация общества, конечно, система образования не может остаться в стороне от этих изменений [2].

Цифровизация коснулась всей образовательной системы России, в том числе и вузов. Особенно это актуально для педагогического направления, так как преподавателю педагогических специальностей необходимо не только самому «подстраиваться»



под «новые реалии», но и подготовить будущего специалиста к успешной реализации своей профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.

Перечисленное актуализируется в федеральном проекте «Цифровая образовательная среда», который «направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования»<sup>1</sup>. В проекте отмечается, что «цифровая образовательная среда – подсистема социокультурной среды, совокупность специально организованных педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий»<sup>2</sup>.

В указанных условиях совершенно очевидно, что значительно изменяется роль преподавателя вуза, который определён должен овладеть всеми возможными современными приёмами, методами, средствами обучения для работы в новом цифровом образовательном пространстве. Так, преподаватели ЗабГУ активно включаются в процесс дистанционного взаимодействия посредством сети Интернет, стремятся разнообразить образовательную деятельность студентов, демонстрируют обучающимся, каким образом можно реализовать различные компоненты цифровой образовательной среды для организации образовательного процесса.

Таким образом, можно сделать вывод, что тенденции изменения в обществе, цифровизация ставят перед современным преподавателем вуза иные задачи по обеспечению высококачественного, конкурентного обучения для подготовки специалистов с широким набором цифровых навыков и компетенций.

Следовательно, процесс профессиональной подготовки будущего специалиста должен проходить в соответствии с актуальными образовательными запросами – обучение в новой цифровой образовательной

среде. Так, осуществление подготовки будущего учителя начальных классов в соответствии с современными трендами цифровой трансформации образовательной среды станет той основой, на которой будет базироваться его профессиональная самореализация [3].

Начальное образование, которое служит самым важным этапом в обучении ребёнка, определяет будущий вектор его социального развития и выступает первым шагом в получении качественного образования, также вступает в процесс цифровизации. Так, в начальных школах уже появляется новейшее интерактивное оборудование (в виде интерактивных полов, столов, досок, панелей, документ-камер), решающее ряд вспомогательных задач, открывается сеть центров образования «Точка роста» (цифрового, естественно-научного, технического и гуманитарного профилей), сеть детских технопарков «Кванториум», что является довольно популярным трендом в образовании младших школьников, соответственно, меняется и сам подход к обучению и воспитанию младших школьников.

Можно сделать вывод, что, несомненно, цифровизация необходима начальной школе, чтобы сделать процесс образования интересным, гибким, отвечающим потребностям современного младшего школьника. При этом особая ответственность по формированию и совершенствованию цифровых навыков школьников ложится на учителя начальных классов, который должен быть мобильным, адаптированным к вызовам нового времени.

Исследования Аналитического центра НАФИ подтверждают, что индекс цифровой грамотности учителей достаточно высокий, но готовность к использованию цифровой образовательной среды у значительной части недостаточно сформирована. Это зачастую зависит от того, что у учителей отсутствует целостное представление о дидактических возможностях в образовании младших школьников цифровой образовательной среды, целесообразном её применении для решения конкретных профессиональных задач и т. д. Спротивление среди педагогов часто встречается и по поводу трансформации образовательных отношений из традиционной массовой модели обучения в модель цифрового персонализированного обучения, организуемого

<sup>1</sup> Минпросвещения России. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos> (дата обращения: 08.08.2022). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Там же.

посредством дистанционного обучения и использования в процессе образования цифровых продуктов<sup>1</sup>.

Именно на цифровой грамотности, под которой понимается набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета, включая цифровое потребление, цифровые компетенции, цифровую безопасность [4], и базируется цифровая компетентность педагога, которая означает готовность и способность использовать цифровые ресурсы, применять облачные технологии, а также создавать и использовать в образовательном процессе возможности цифровой образовательной среды и всех её составляющих.

Одним из наиболее значимых научных подходов к определению цифровой компетентности в России признан подход, предложенный коллективом авторов под руководством Г. В. Солдатовой. Так, в структуре цифровой компетентности, предложенной авторами, выделены четыре компонента: знания, умения и навыки, мотивация, ответственность (включающая в том числе безопасность). Каждый из компонентов может реализовываться в различных сферах деятельности в интернете и в разной степени сложности (работа с контентом, коммуникация, техносфера, потребление). По мнению авторов, цифровая компетентность – «основанная на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности»<sup>2</sup>.

Цифровая компетентность педагога, в свою очередь, состоит из ряда цифровых компетенций. С точки зрения педагогического подхода под цифровой компетенцией подразумевается задаваемое и подлежащее освоению содержание образования, а компетенции выступают как характеристики

деятельности обучающегося, которые способствуют освоению того самого содержания обучения и его последующей реализации.

Так, перечень цифровых компетенций представлен в модели S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. Авторами разработана цифровая система компетенций с восемью уровнями квалификации и примерами использования, среди которых можно выделить те, которые могут представить педагогическую часть цифровой компетентности учителей начальных классов [5].

В зарубежных публикациях зачастую цифровые компетенции рассматриваются в группе ключевых межпрофессиональных навыков. Именно поэтому, на наш взгляд, современное вузовское образование должно фокусироваться на поиске инновационных решений для новых актуальных проблем, встающих перед традиционным образованием, решений, направленных на успешное формирование у студентов цифровых компетенций, в том числе у будущих педагогов начальной школы, для успешной реализации ими своей профессиональной деятельности [6–9].

Специалистами СПб АППО был обобщён перечень цифровых компетенций, актуальных для реализации педагогической деятельности в условиях современного информационного мира и цифровой экономики, которые включали следующие компетенции: информационные (поиск информации, анализ, анализ достоверности информации, методический анализ и т. д.), коммуникационные (работа с облачными технологиями, создание сетевой политики группы, создание коммуникационных каналов связи), медиа (создание сетевых дидактических материалов (мультимедийного, интерактивного и гипертекстового материалов), создание цифровых дидактических материалов, ЭОР, ЦОР), информационной безопасности (безопасность, конфиденциальность, цифровой этикет), технологические (использование, подключение, управление, установка стандартного ПО)<sup>3</sup>.

Учитывая указанные базовые цифровые компетенции, цифровые компетенции будущего учителя начальных классов можно условно разделить на три основные группы.

<sup>1</sup> Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ДПО «ЛОИРО», 2020. – 135 с.

<sup>2</sup> Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

<sup>3</sup> Гайсина С. В. Цифровая грамотность и цифровая образовательная среда школы: метод. рекомендации. – URL: <https://spbappo.ru/wpcontent/uploads/2021/03> (дата обращения: 08.08. 2022). – Текст: электронный.

В первую группу компетенций можно включить компетенции, связанные с информационной грамотностью: умения находить, анализировать, интерпретировать, оценивать, ранжировать информацию в цифровой образовательной среде. Во вторую группу вошли умения и навыки коммуникации в цифровой образовательной среде – это способность взаимодействовать посредством цифровых технологий, под которыми понимаются технологии, позволяющие создавать, хранить и распространять данные, организовывать указанное взаимодействие, коммуникацию в соответствии с правилами и нормами использования цифровых ресурсов и т. д. Третья группа компетенций представлена способностью создавать и редактировать цифровой продукт, контент, электронно-образовательный ресурс в разных форматах, модифицировать и повышать качество информации, используя цифровые технологии.

Современные цифровые технологии очень быстро развиваются и обновляются, предоставляя неограниченные возможности для развития цифровой образовательной среды. Цифровые технологии, обладающие наибольшим педагогическим потенциалом, это в первую очередь облачные технологии (позволяют хранить информацию и имеют удобный сетевой доступ к информационным ресурсам), онлайн-курсы (размещены на платформах «Открытое образование», «Одно окно» ([online.edu.ru](http://online.edu.ru)) и т. д.), «мобильное обучение» (позволяют использовать учебную информацию с персональных цифровых устройств (смартфоны, планшеты и т. д.)), «Игрофикация (геймификация)» (например веб-квесты и т. д.), также искусственный интеллект и виртуальная реальность – технологии, которые используются при решении различных образовательных задач.

Цифровая образовательная среда и применение цифровых технологий изменяют содержание образования, подачу информации, сегодня это не только «презентации *PowerPoint*», видео и аудио, но и прямое подключение к информационно-коммуникационным сетям (интернет), облачным сервисам, базам данных, форумам, чатам, онлайн-площадками и т. д. Одновременно актуальным трендом в образовании становится создание собственных ресурсов – электронные образовательные ресурсы (ЭОР) (средства обучения, разработанные и реализуемые на

базе компьютерных технологий). Электронные образовательные ресурсы включают цифровые образовательные ресурсы – это ресурсы, созданные и функционирующие на базе цифровых технологий<sup>1</sup>.

Так, в рамках дисциплины «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы» нами проводится работа по ознакомлению с электронными образовательными ресурсами, их видами, использованию и разработке отдельных электронных образовательных ресурсов. Однако для осуществления современной качественной подготовки будущих педагогов начальной школы, готовых к реализации собственной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде, к использованию цифровых образовательных технологий, необходимо внести корректировки в изучение дисциплины. На наш взгляд, нужно отталкиваться от уровня текущей готовности магистрантов и, опираясь на него, внести практические изменения в образовательную программу «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы», которые будут включать разработку индивидуальных маршрутов по работе с современными ресурсами, практические задания, направленные на формирование способности создавать, редактировать цифровой продукт, контент, электронно-образовательный ресурс в разных форматах с использованием цифровых технологий.

**Методология и методы исследования.** Исходя из сказанного, можно говорить о противоречии между необходимостью формирования у магистрантов (будущих учителей начальных классов) цифровой компетентности в соответствии с требованиями современного общества, с одной стороны, и недостаточной методической разработанностью указанного процесса при изучении дисциплины «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы» – с другой.

Противоречие определяет проблему исследования: каковы возможности формирования цифровой компетентности магистрантов при изучении дисциплины «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы»?

<sup>1</sup> Гайсина С. В. Цифровая грамотность и цифровая образовательная среда школы: метод. рекомендации. – URL: <https://spbappo.ru/wpcontent/uploads/2021/03> (дата обращения: 08.08. 2022). – Текст: электронный.

Так, при подготовке магистрантов в рамках реализации программы «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы» нами было проведено исследование, респондентами которого стали магистранты (очного и заочного обучения).

*Цель исследования* – изучение уровня сформированности цифровой компетентности, выявление особенностей её формирования в рамках дисциплины «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы», определение готовности магистрантов к реализации своей профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды, к применению полученных знаний в профессиональной деятельности посредством моделирования образовательного процесса начальной школы (разработка уроков, мероприятий, занятий).

Исходя из цели, определены следующие задачи исследования:

1) изучить теоретические основы формирования цифровой компетентности магистрантов;

2) определить возможности формирования цифровой компетентности магистрантов при изучении дисциплины «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы»;

3) выявить уровень сформированности цифровой компетентности и готовности магистрантов к реализации своей профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды;

4) внести корректировки в образовательную программу «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы» на основе полученных результатов.

Для оценки уровней цифровой компетентности предлагается учитывать следующие показатели:

– уровень сформированности теоретических знаний в области использования цифровых технологий;

– уровень сформированности умений применять знания в области использования цифровых технологий для решения образовательных задач, оценивать перспективы использования указанных технологий в конкретном случае и осуществлять рефлексию данной деятельности;

– уровень сформированности умений разрабатывать и применять собственные цифровые образовательные ресурсы для решения различных образовательных задач;

– уровень развития мотивации студентов к применению информационно-коммуникационных технологий для организации собственной профессиональной деятельности.

Для диагностики указанных уровней нами проведено исследование, адаптированное и разработанное на основе методики оценки уровня ИКТ-компетентности студентов педагогических вузов Н. В. Бужинской, исследований С. А. Зайцевой и Н. Ю. Гончаровой, где магистрантам предлагалось выполнить задания и ответить на вопросы, связанные с использованием цифровых технологий, цифровых и электронных образовательных ресурсов и готовностью магистрантов к реализации своей профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды [10–12].

В данном контексте ИКТ-компетентность рассматривается в качестве компонента цифровой компетентности, её сформированность напрямую зависит от навыков взаимодействия с компьютером и другими цифровыми устройствами, универсальных навыков взаимодействия с программным обеспечением и цифровыми технологиями.

Так, под ИКТ-компетентностью И. А. Зимняя понимает компетенцию, в компонентный состав которой входит приём, переработка, выдача информации, преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные и мультимедийные технологии, компьютерная грамотность, владение электронной почтой, интернет-технологией [13].

Прежде чем определить место ИКТ-компетентности по отношению к рассмотренному понятию цифровой компетентности, отметим, что в соответствии с подходом к пониманию сущности цифровой компетентности в её состав входят следующие компоненты: компьютерная компетентность, информационная компетентность, компетентное пользование социальными медиа, использование сетевых технологий с пониманием основ безопасности и норм поведения в сети [14]. Основываясь на понимании структуры цифровой компетентности Г. У. Солдатовой, можно определить цифровую компетентность как сумму общепользовательских и профессиональных знаний и умений, которые представлены в различных моделях ИКТ-компетентности, информационной компетентности и установки на

эффективную деятельность и личное отношение к ней, основанное на чувстве ответственности<sup>1</sup>.

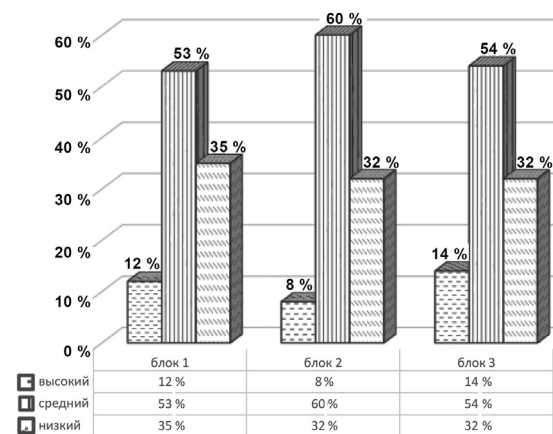
Исходя из этого, можно сделать вывод о месте ИКТ-компетентности по отношению к рассматриваемым в данной статье понятиям и определить правомерным проведение исследования цифровой компетентности магистрантов на основе методики оценки уровня ИКТ-компетентности студентов педагогических вузов Н. В. Бужинской.

Также в исследование были включены следующие вопросы: «Что такое цифровая образовательная среда?», «Какие электронно-образовательные и цифровые ресурсы вы можете назвать? (перечислите)», «Имеете ли Вы опыт создания ЭОР? (перечислите)», «Как вы относитесь к необходимости применения ЭОР в образовательном процессе начальной школы?», «Какое место занимают ЭОР в цифровой образовательной среде?» и т. д.

Структура исследования для определения уровня сформированности цифровой компетентности магистранта включала 21 вопрос, которые были поделены на три основных блока. Первый блок вопросов направлен на выявление уровня теоретических знаний в области применения цифровых образовательных ресурсов и технологий их разработки. Второй блок вопросов выявляет уровни сформированности мотивационного компонента цифровой компетентности магистранта для решения задач профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды. Третий блок вопросов выявляет уровень владения навыками и умениями применения и разработки собственных электронных образовательных ресурсов и цифровых инструментов для решения различных образовательных задач цифровой образовательной среды в профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие магистранты второго курса направления «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

**Результаты исследования.** Результаты исследования свидетельствуют о том, что на вопросы первого блока магистранты отвечали достаточно уверенно, высокий

уровень знаний показали 12 %, средний – 53 % и низкий составил 35 %. Во втором блоке проверялась готовность магистрантов осуществлять профессиональную деятельность в цифровой информационно-образовательной среде с использованием электронно-образовательных ресурсов, высокий уровень выявлен у 8 %, средний – 60 % и низкий составил 32 %. И последний проверял готовность применения и разработки собственных электронных образовательных ресурсов для решения различных образовательных задач. Результаты показали, что высокий уровень выявлен у 14 %, средний – 54 % и низкий составил 32 % (рис. 1).



**Рис. 1.** Результаты интерактивного теста по выявлению уровня сформированности цифровой компетентности и готовности магистрантов к реализации своей профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды

**Fig. 1.** Results of the interactive test to determine the level of formation digital competence and readiness of undergraduates to implement their professional activities in the conditions of digital educational environment

**Обсуждение результатов исследования.** На основе полученных результатов были внесены изменения в рабочую программу «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы». Включены практические занятия, направленные на знакомство магистрантов с цифровыми технологиями, электронными образовательными технологиями, цифровым образовательными ресурсами и инструментами, освоение и практическое применение полученных знаний в профессиональной дея-

<sup>1</sup> Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

тельности посредством моделирования образовательного процесса начальной школы (разработка уроков, мероприятий, занятий) в рамках практических занятий.

Специфика преподавания указанной дисциплины заключалась в том, что для каждого магистранта с учётом его первоначального уровня сформированности цифровых компетенций выстраивалась индивидуальная образовательная траектория и т. д. Каждый получал лист индивидуальных практических заданий, часть из которых выполнялась в аудитории, непосредственно на занятии, и завершалось выполнение в режиме онлайн, где и проходила демонстрация выполненного задания.

Так, в процесс обучения магистрантов были добавлены задания, направленные на

формирование умений применять знания в области использования цифровых технологий для решения образовательных задач, оценивать перспективы использования указанных технологий в конкретном случае и осуществлять рефлексию данной деятельности.

Приведём пример подобного задания.

*Пример 1.* Разработайте урок для первого класса с использованием онлайн-доски (<https://padlet.com/>).

Вам необходимо представить фрагмент урока (один из этапов урока) – объяснение нового материала по выбранной теме. Для этого Вам необходимо разработать дидактические материалы и представить их с использованием онлайн-доски (<https://padlet.com/>) (рис. 2).

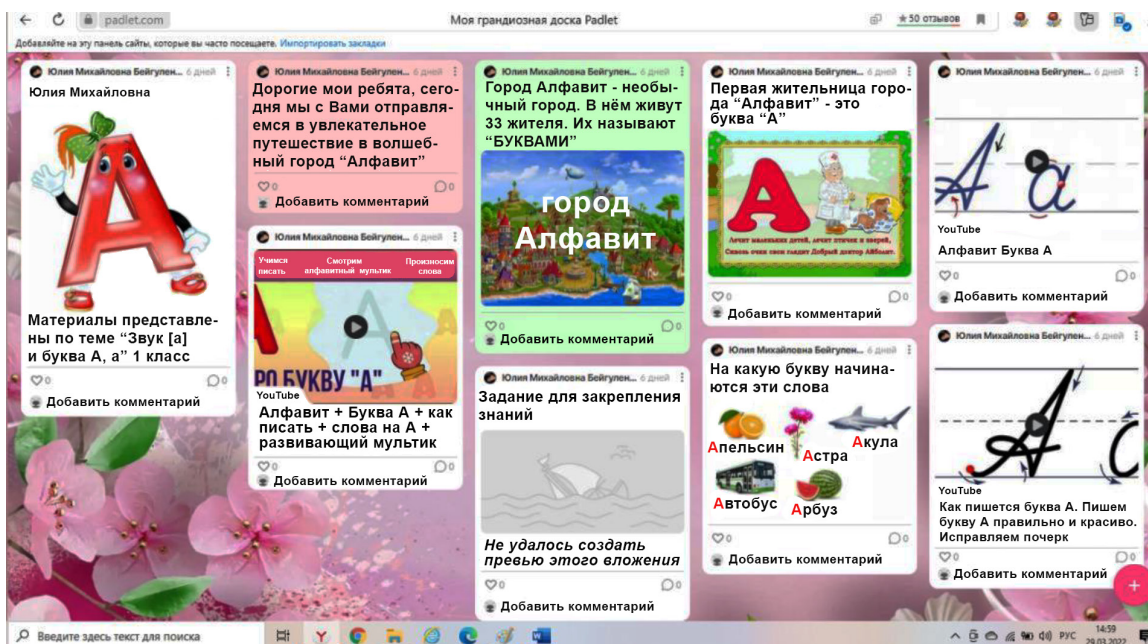
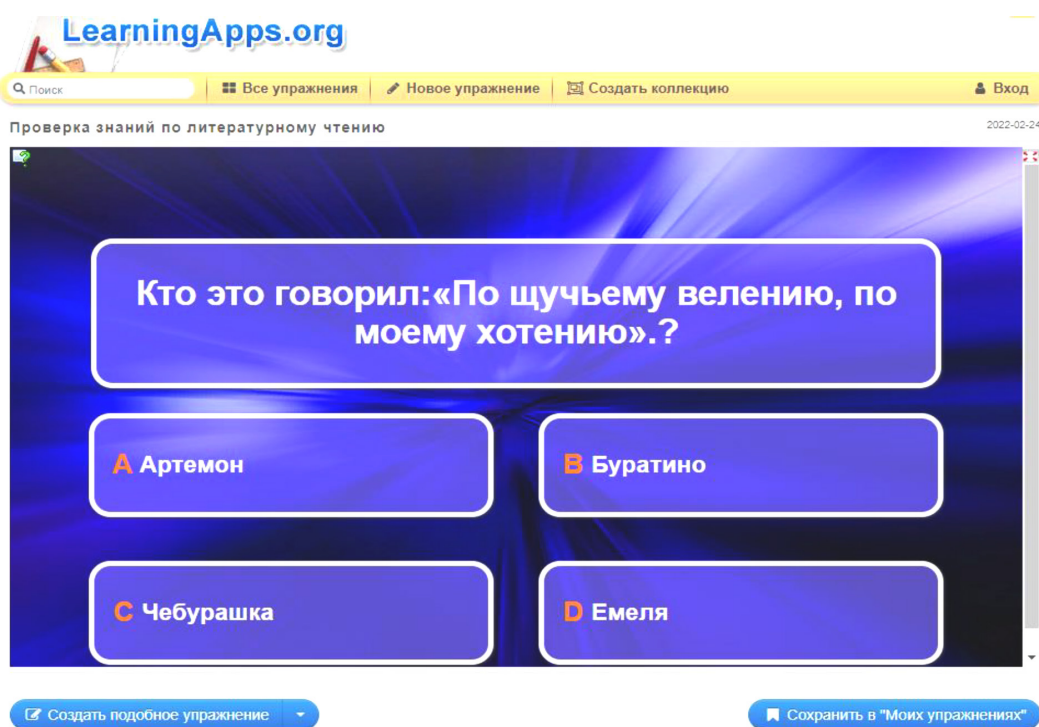


Рис. 2. Пример выполнения практического задания магистрантами

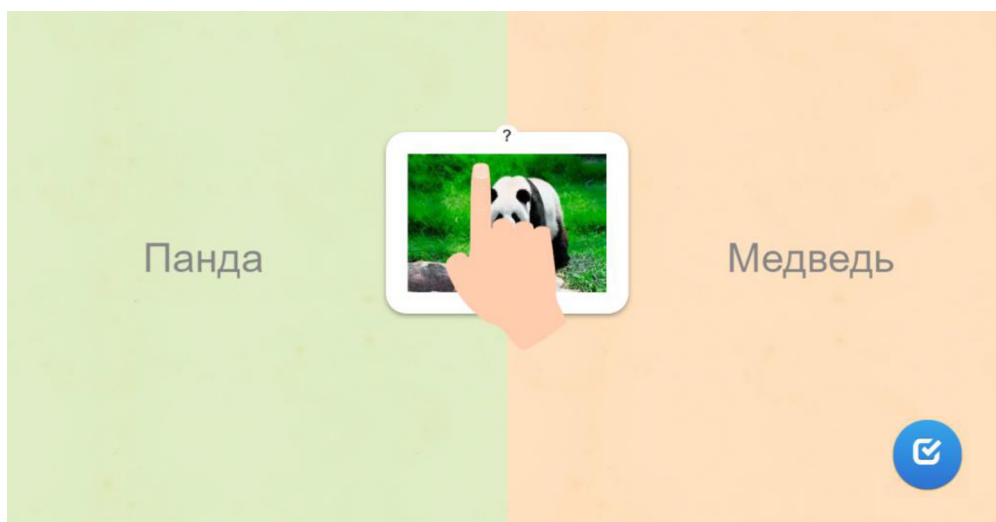
Fig. 2. An example of a practical task implementation by undergraduates

*Пример 2.* Разработай интерактивные упражнения для проверки у учеников начальной школы знаний по выбранной теме (можно выбрать любую тему и по любому предмету). Для выполнения задания используй Learning Apps (рис. 3, 4).

Важным является и подготовка магистрантов к работе с образовательными порталами, энциклопедиями и словарями, сетевыми социальными сервисами, телекоммуникационными проектами, электронными учебниками, электронными учебными курсами и т. д.



**Рис. 3.** Пример выполнения практического задания магистрантами  
**Fig. 3.** An example of a practical task implementation by undergraduates

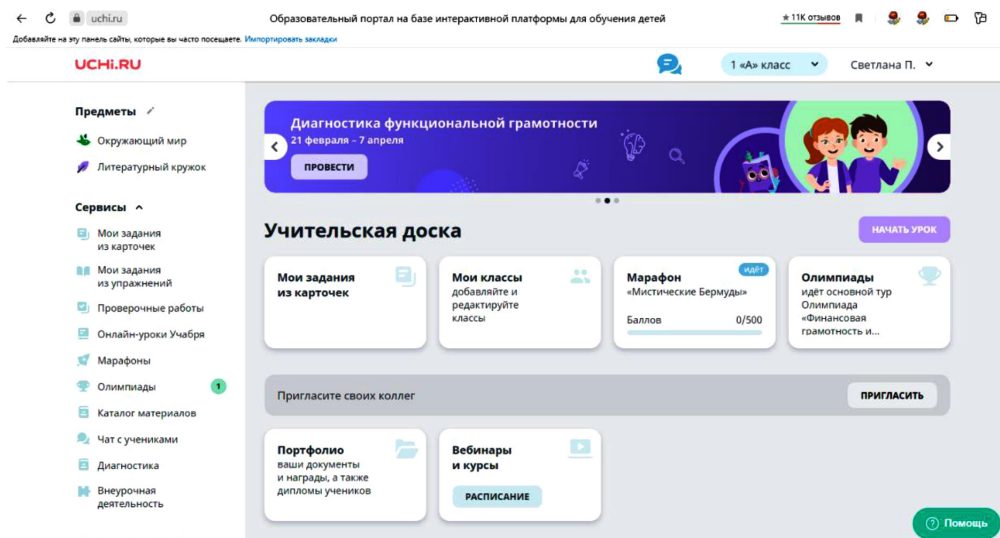


**Рис. 4.** Пример выполнения практического задания магистрантами  
**Fig. 4.** An example of a practical task implementation by undergraduates

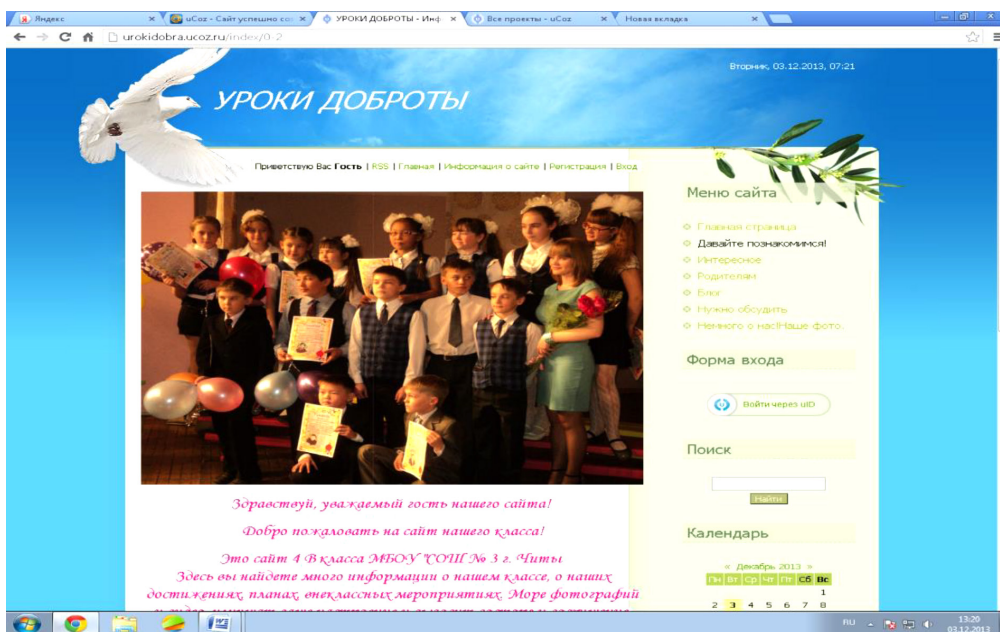
Так, например, проводилась работа по ознакомлению с порталом **Учи.ру** – это российская онлайн-платформа, где учащиеся из всех регионов России изучают школьные предметы в интерактивной форме (рис. 5).

Кроме того, магистранты должны уметь разрабатывать электронные и цифровые

образовательные ресурсы для организации образовательного процесса, собственной презентации и т. д. В рамках указанных умений обучающимся давалось задание для презентации себя посредством создания собственного профессионального сайта (рис. 6).



**Рис. 5.** Практическая работа по ознакомлению с порталом Учи.ру  
**Fig. 5.** Practical work on familiarization with the Uchi.ru portal



**Рис. 6.** Пример создания собственного профессионального сайта с помощью конструктора  
**Fig. 6.** An example of creating your own professional website using the constructor

**Заключение.** Таким образом, в результате данного исследования можно сделать вывод, что успешное формирование цифровой компетентности, основной характеристикой которой является способность совершенствовать образовательный процесс с помощью цифровой технологии, необходимо осуществлять последовательно в процессе обучения магистрантов в вузе, используя специально разработанные практические задания и занятия,

направленные на формирование умений применять знания в области использования цифровых технологий для решения образовательных задач, оценивать перспективы использования указанных технологий в конкретном случае и осуществлять рефлексию данной деятельности, способствующие приобретению магистрантами опыта по использованию цифровых технологий в собственной профессиональной деятельности.



Так, занятия по дисциплине «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы» включали две части – «офлайн» (аудиторные), где магистранты подробно разбирались в вопросах использования цифровых технологий, ресурсов в начальной школе и т. п., «онлайн» – где они прорабатывали изученный материал и проходила демонстрация выполненного практического задания в условиях имитации профессиональной деятельности. Этот процесс был связан с приобретением деятельностного и личного профессионального опыта магистранта.

Для каждого магистранта с учётом его первоначального уровня сформированности цифровых компетенций выстраивалась индивидуальная образовательная траектория в листе индивидуальных практических заданий, часть из которых выполнялась в аудитории, непосредственно на занятии, и завершалось выполнение в режиме онлайн.

В рамках дисциплины проходил отбор, упорядочение, систематизация и создание различных цифровых ресурсов магистрантами, что требует цифровых навыков и критического мышления, а значит, позволяет приобрести знания умения и навыки на всех уровнях цифровой компетентности.

К концу обучения дисциплине «Электронные образовательные ресурсы в практике начальной школы» магистрант готов к применению разнообразных цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе современной начальной школы, к трансформации образовательных отношений в цифровой образовательной среде [15–17]. Несомненно, частью необходимых изменений является трансформация образовательной среды вуза в соответствии с новыми передовыми технологиями, внедрение дистанционных, интерактивных форм взаимодействия преподавателя со студентами и магистрантами, повышение цифровой компетентности студентов – будущих учителей начальных классов.

#### Список литературы

1. Удалов С. Р. Методические основы подготовки педагогов к использованию средств информатики и информационных технологий в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Омск, 2005. 34 с.
2. Аймалетдинов Т. А., Баймуратова Л. Р., Зайцева О. А., Имаева Г. Р., Спиридонова Л. В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М.: НАФИ, 2019. 84 с.
3. Кузнецов А. А., Хеннер Е. К., Имакаев В. Р., Новикова О. Н., Чернобай Е. В. Информационно-коммуникационная компетентность современного учителя // Информатика и образование. 2010. № 4. С. 3–11.
4. Картукова А. А. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога // Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога: сб. ст. СПб.: Международные образовательные проекты, 2019. С. 8–11.
5. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. URL: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1\\_pdf\\_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1_pdf_(online).pdf) (дата обращения: 08.08.2022). Текст: электронный.
6. European Commission. Recommendation of the European Parliament and of the Council Official of the Key Lifelong Learning Competences // Journal of the European Union. 2006. 30 December. Pp. 10–18.
7. Jorgen From. Pedagogical Digital Competence-Between Values. Knowledge and Skills. Текст: электронный // Higher Education Studies. 2017. Vol. 7, no. 2. URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/67799> (дата обращения: 08.08.2022).
8. Krumsvik R. A. Digital Competence in Norwegian Teacher Education and Schools // Högre Utbildning. 2011. No. 1. Pp. 39–51.
9. Söderström T., Jörgen F., Löfqvist J., Törnkvist A. The Transition from Distance to Online Education: Perspectives from the Educational Management Horizon. Текст: электронный // European Journal of Open. Distance and E-Learning. URL: [https://www.researchgate.net/publication/279443430\\_The\\_transition\\_from\\_distance\\_to\\_online\\_education\\_Perspectives\\_from\\_the\\_educational\\_management\\_horizon](https://www.researchgate.net/publication/279443430_The_transition_from_distance_to_online_education_Perspectives_from_the_educational_management_horizon) (дата обращения: 08.08.2022).
10. Бужинская Н. В. Методика оценки уровня ИКТ-компетентности студентов педагогических вузов // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 1. С. 319–324.
11. Зайцева С. А. Методические основы формирования ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов // Высшее образование сегодня. 2011. № 4. С. 42–44.
12. Гончарова Н. Ю., Тимошенко А. И. Информационно-коммуникационная компетентность педагога как интегративный показатель профессионализма в современных условиях. Текст: электронный // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnokommunikatsionnaya-kompetentnost-pedagoga-kak-integrativnyy-pokazatel-professionalizma-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 08.08.2022).

13. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

14. Давыдов С. Г., Логунова О. С. Проект «Индекс цифровой грамотности»: методические эксперименты // Социология: методология, методы, математическое моделирование (4М). 2015. № 41. С. 120–141.

15. Петросян С. Б. Образовательные отношения в школе в условиях цифровизации образования // Психолого-педагогическое образование в ЗабГУ: традиции и современность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2021. 354 с.

16. Петросян С. Б., Медведева Д. В. Цифровизация образовательного процесса в начальной школе // Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2021. С. 129–133.

17. Судьина С. Б. Сетевая информационная культура как современный тренд развития начального общего образования // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения: материалы II Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, посвященной 110-летию Иркутского педагогического института. Иркутск, 2019. С. 36–39.

#### **Информация об авторе**

**Петросян С. Б.**, кандидат педагогических наук, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30), e-mail: svetlanasudina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0930-5516>.

#### **Для цитирования**

Петросян С. Б. Возможности формирования цифровой компетентности студентов вуза // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 24–35. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-24-35.

**Статья поступила в редакцию 11.08.2022;  
одобрена после рецензирования 15.09.2022; принята к публикации 17.09.2022**

## **Opportunities for the Formation of University Students' Digital Competence**

**Svetlana B. Petrosyan**

*Transbaikal State University, Chita, Russia*

*svetlanasudina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0930-5516>*

The relevance of this article lies in the fact that during the period of the accelerating process of the technological development of society, the active introduction of electronic and distance learning technologies, electronic educational resources, the creation of a digital educational environment, it is necessary to prevent emerging very controversial problems. One of which is the demand for primary school teachers who have the necessary skills to work in a digital educational environment and the urgent need that arises against this background to prepare students and undergraduates for professional activities in accordance with modern educational trends. Thus, the article presents an analysis of the problem of preparing modern undergraduates in the direction "Pedagogical education", profile "Primary education" for the implementation of their professional activities in the context of creating a unified digital educational environment of elementary school. A study developed on the basis of the methods of K. Zamfir (modified by A. A. Rean), V. I. Andreeva, studies by S. A. Zaitseva, where undergraduates were asked to complete tasks and answer questions related to the organization of a unified digital educational environment in elementary school. The study has made it possible to identify the level of their readiness to use digital technologies in their professional activities that contribute to the creation of a digital educational environment in elementary school. The task of the study was also to identify "gaps" in the process of developing the digital competence of undergraduates and further work to eliminate them, in order to prepare highly qualified specialists with skills that will allow them to independently develop and improve their digital competence and maintain professional mobility. The author of the article offers practical tasks that will improve the level of digital knowledge and skills of undergraduates: knowledge about digital technologies, understanding the possibilities of their use, understanding the essence of the digital transformation of the educational process, the skill of working with information, the ability to work in a unified digital educational environment of elementary school, etc. The research materials can be useful for teachers of universities, secondary vocational education, as well as additional education in organizing the process of professional training of primary school teachers.

**Keywords:** digital transformation of education, digital competence, digital competence, digitalization of the educational process, digital technologies, primary education

### References

1. Udalov, S. R. Methodological foundations of teacher training for the use of informatization and information technologies in professional activity. Dr. sci. diss. abstr.: 13.00.02. Omsk, 2005. (In Rus.)
2. Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process / Authors: T. A. Aimaletdinov, L. R. Baymuratova, O. A. Zaitseva, G. R. Imaeva, L. V. Spiridonova. Analytical Center of NAFL. M: NAFL Publishing Houses, 2019. (In Rus.)
3. Kuznetsov A. A., Khenner E. K., Imakaev B. R. et al. Information and communication competence of a modern teacher. Informatics and education, no. 4, pp. 3–11, 2010. (In Rus.)
4. Kartukova, A. A. Digital educational environment as a factor of professional development of a teacher. Digital educational environment: new competencies of a teacher: a collection of materials of conference participants. St. Petersburg: International Educational Projects, 2019. Pp. 8–11. (In Rus.)
5. Carretero, S. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use / S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Web. 10.08.2022. URL: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1\\_pdf\\_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1_pdf_(online).pdf). EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842. (In Engl.)
6. European Commission. Recommendation of the European Parliament and of the Council Official of the key lifelong learning competences. Journal of the European Union. 30 December 2006/L394. Pp. 10–8. (In Engl.)
7. Jorgen From. Pedagogical Digital Competence-Between Values / Knowledge and Skills. Higher Education Studies, Vol. 7, No. 2. 2017. Web. 10.08.2022. URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/67799>. (In Engl.)
8. Krumsvik, R. A. Digital competence in Norwegian teacher education and schools. Högre Utbildning, no. 1, pp. 39–51, 2011. (In Engl.)
9. The transition from distance to online education: Perspectives from the educational management horizon/ European Journal of Open, Distance and E-Learning. Söderström / T. Söderström, F. Jörgen, J. Löfqvist, A. Törnkvist. From, Löfqvist, & Törnquist. 2012. Web. 10.08.2022. [https://www.researchgate.net/publication/279443430\\_The\\_transition\\_from\\_distance\\_to\\_online\\_education\\_Perspectives\\_from\\_the\\_educational\\_management\\_horizon](https://www.researchgate.net/publication/279443430_The_transition_from_distance_to_online_education_Perspectives_from_the_educational_management_horizon). (In Engl.)
10. Buzhinskaya, N. V. Methodology for assessing the level of ICT competence of students of pedagogical universities. Bulletin of the Bryansk State University, no. 1, pp. 319–324, 2016. (In Rus.)
11. Zaitseva, S. A. Methodological foundations of the ICT competence formation of the future primary school teacher. Higher education today, no. 4, pp. 42–44, 2011. (In Rus.)
12. Goncharova, N. Yu. Information and communication competence of a teacher as an integrative indicator of professionalism in modern conditions / N. Yu. Goncharova, A. I. Timoshenko. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, 2009. Web. 10.08.2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnokommunikatsionnaya-kompetentnost-pedagoga-kak-integrativnyy-pokazatel-professionalizma-v-sovremennyh-usloviyah>. (In Rus.)
13. Zimnaya, I. A. Key competencies as the effective-target basis of the competence approach in education. M: Research Center for Quality problems of training specialists, 2004. (In Rus.)
14. Davydov, S. G., Logunova, O. S. Project “Digital Literacy Index”: methodological experiment. Sociology: methodology, methods, mathematical modeling (4M), no. 41, pp. 120–141, 2015. (In Rus.)
15. Petrosyan, S. B. Educational relations at school in the conditions of digitalization of education/ Materials of the All-Russian scientific and practical conference “Psychological and pedagogical education in ZabGU: traditions and modernity” October 27, 2021 Chita: ZabGU. 2021. (In Rus.)
16. Petrosyan S. B., Medvedeva D. V. Digitalization of the educational process in primary school. Actual problems of primary general education: theory and practice: materials of the IV International Scientific and Practical Conference / Zabaikalsky State University; Chita: ZabGU, 2021: 129–133. (In Rus.)
17. Sudina, S. B. Network information culture as a modern trend in the development of primary general education. Primary general education: issues of development, methodological and personnel support. Materials of the II All-Russian Scientific and Methodological Conference with international participation dedicated to the 110th anniversary of the Irkutsk Pedagogical Institute, 2019: 36–39. (In Rus.)

### Information about author

**Petrosyan S. B.**, Candidate of Pedagogy, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), e-mail: [svetlanasudina@mail.ru](mailto:svetlanasudina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0930-5516>.

### For citation

Petrosyan S. B. Opportunities for the Formation of Digital Competence of University Students // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 24–35. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-24-35.

**Received: August 11, 2022;**  
**approved after reviewing September 15, 2022; accepted for publication September 17, 2022**

## Научная статья

УДК 378.016

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-36-43

**Telegram-канал как средство развития познавательной активности у подростков****Лариса Владимировна Скорова<sup>1</sup>, Александр Сергеевич Мягченко<sup>2</sup>**<sup>1,2</sup> *Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия*<sup>1</sup> *larisa.skороva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>*<sup>2</sup> *aleksandrakimov69@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2458-738X>*

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых способов развития познавательной активности школьников в условиях цифровизации всех сфер жизни современного человека и активного включения цифровых сервисов и инструментов в образовательную деятельность. Основными методами исследования выступили теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений, позволяющих рассматривать Telegram-канал как средство развития познавательной активности у подростков; опрос, выявляющий предпочитаемые школьниками мессенджеры, цифровые ресурсы и устройства для получения информации; психодиагностические методы, направленные на изучение уровня развития познавательной активности у школьников по предметной области «история»; анализ мессенджеров, предполагающий выявление функциональных возможностей; формирующий эксперимент, направленный на развитие познавательной активности посредством предъявления разных видов образовательного контента в Telegram-канале; наблюдение за познавательной активностью школьников на уроках истории; методы математико-статистического анализа данных (Т-критерий, критерий Спирмена). Анализ мессенджеров позволил определить «Telegram» как доступный цифровой инструмент для использования в учебной деятельности с целью предъявления школьникам образовательного контента. Представлена структура Telegram-канала: подобранный контент подвергнут психологическому и методическому анализу. Обнаружена динамика в изменении уровня познавательной активности школьников к предметной области «история» ( $t = 2,763$  при  $r \leq 0,01$ ) и самооценке познавательного интереса ( $t = 3,574$  при  $r \leq 0,001$ ) после использования школьниками образовательного контента, размещённого в Telegram-канале. Зафиксировано возрастание интереса к обучению, снижение количества школьников, которые были пассивны во время урока и часто отвлекались от учебной деятельности, а также активность и самостоятельность подростков в изучении предмета. Telegram-канал выступает средством обучения, который развивает мотивацию познания, выступая побудительной силой к процессу познания и определяя результативность учебной деятельности, вызывает положительные эмоции в использовании цифровых средств при обучении, актуализирует освоение новой информации с целью её практического применения и присвоения нового знания.

**Ключевые слова:** познавательная активность, цифровые инструменты обучения, мобильное обучение, технология BYOD, Telegram-канал

**Благодарность:** Авторы выражают благодарность Инне Андреевне Парфеновой, учителю истории МБОУ г. Иркутска «СОШ № 80» за оказанную помощь при проведении данного исследования.

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью, во-первых, поиска новых способов развития познавательной активности школьников в условиях цифровизации всех сфер жизни современного человека и, во-вторых, активного включения цифровых сервисов и инструментов в образовательную деятельность. Изменившаяся в связи с широким использованием

цифровых инструментов и сервисов социальная ситуация развития подростков, их высокая активность в мессенджерах ориентируют педагогов на поиск новых способов и приёмов обучения с целью повышения познавательного интереса. Опыт работы педагогов в период пандемии COVID-19 свидетельствует о понимании ими необходимости сочетать традиционные методы и способы

обучения с цифровыми инструментами для большей включённости школьников в познавательную деятельность и повышения продуктивности обучения [1]. Педагоги освоили новые дистанционные образовательные технологии (видео-конференц-связь на платформах Zoom, Microsoft Teams), образовательные ресурсы, стали использовать цифровые инструменты и мессенджеры – Telegram, WhatsApp, Viber, ВКонтате – при организации обучения. Цифровые инструменты в обучении рассматриваются как цифровые технологии, способствующие повышению качества обучения, скорости и привлекательности передачи информации в процессе обучения и преподавания.

Кроме того, в образовательной практике набирает популярность технология мобильного обучения – m-learning – обучение с использованием мобильных телефонов, планшетов, ноутбуков и подход к реализации такого обучения – BYOD (Bring Your Own Device), предполагающий использование собственных мобильных устройств преподавателями и обучающимися в образовательных целях [2; 3]. В научной литературе представлены преимущества мобильных технологий обучения: равный доступ к образованию, индивидуализация обучения, быстрая обратная связь и оценка результатов, обучение в удобное время и удобном месте, поддержка самостоятельной работы, повышение качества коммуникации и управления учебным процессом и др. [4–6]. Описан опыт использования BYOD-технологии при обучении английскому языку в школе [7]. При использовании этой технологии в обучении возникают вопросы, требующие содержательного изучения: какой должна быть информация, размещённая для совместного использования в рамках m-learning? Каким психолого-дидактическим требованиям она должна отвечать? Каким образом должна быть структурирована? Как это может быть использовано в урочной и внеурочной деятельности? По каким критериям отбирается цифровой контент для образовательных целей? Исследования, проведённые в последнее десятилетие, дают частичные ответы на эти вопросы. Так, обосновывается несоответствие интернет-ресурсов для детей и подростков интересам данной аудитории, описаны способы использования медиаконтента в обучении [8], определены организационные модели обучающего контента, его

тематика и форматы [9], предложен психологически обоснованный алгоритм работы педагога по выбору образовательного медиаресурса [10] и др. Вместе с тем представляется необходимым подбор образовательного контента, его структурирование в рамках предметной области в соответствии с возрастными особенностями обучающихся и предпочитаемой школьниками платформы. При грамотном решении этих вопросов контент будет вызывать интерес и способствовать развитию познавательной активности.

Несмотря на интерес к проблеме познавательной активности школьников начиная с XVII в. (Я. А. Коменский, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев и др.), достижения в этой области и практическую значимость, в современной образовательной практике требуется изучение роли новых технологий, в том числе цифровых и мобильных, в развитии познавательной активности школьников, побуждении их к активной учебной деятельности. В научной литературе представлены структура познавательной активности, описаны её компоненты – мотивационный, волевой, эмоциональный и содержательно-операционный [11], критерии и показатели уровней развития познавательной активности [12; 13], проблемы развития у школьников [14], обоснованы условия формирования познавательной активности в структуре современного урока, ориентированного на формирование предметных, метапредметных и личностных результатов [15], обосновано влияние цифрового контента на познавательную деятельность [16].

Таким образом, можно заметить, что на современном этапе обучения для оптимизации образовательной деятельности может быть выстроена структурированная система с использованием востребованных школьниками мессенджеров как инструмента обучения, содержащего образовательный контент.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой исследования явились основные принципы отечественной психологии, в том числе принципы деятельностного подхода, основные положения которого сформулированы С. Л. Рубинштейном, Б. Ф. Ломовым, положение об условиях формирования познавательной активности школьников А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина. Кроме того, мы опира-

лись на представления о познавательной активности как вида активного отношения к учению как познанию А. К. Марковой, о соотношении познавательной активности с интенсивной мыслительной деятельностью Ф. И. Харламова, о познавательной активности как деятельности, направленной на достижение результата и как интегративное качество субъекта познания, во-первых, проявляющееся в стремлении: а) овладеть новыми способами познания; б) к поиску новой информации, её усвоение и осознание её значимости для развития; во-вторых, характеризующееся самостоятельностью, инициативностью и направленностью на деятельностное освоение познаваемого пространства (Е. В. Ненахова, С. И. Осипова, Н. С. Агишева). Основными методами выступили теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений, позволяющих рассматривать Telegram-канал как средство развития познавательной активности у подростков, психодиагностические методы, направленные на диагностику познавательной активности у обучающихся (модифицированная нами методика Е. В. Ненаховой), опрос школьников, наблюдение за их познавательной активностью на уроках, анализ мессенджеров, формирующий эксперимент, направленный на развитие познавательной активности посредством предъявления разных видов образовательного контента в Telegram-канале; методы математико-статистического анализа данных (Т-критерий, критерий Спирмена). Исследование проходило в течение 2021–2022 учебного года. Общий объём выборки составил 73 человека.

**Результаты исследования и их обоснование.** Исследование направлено, во-первых, на изучение цифровых инструментов, ресурсов и мессенджеров, популярных у школьников, во-вторых, на выявление уровня познавательной активности школьников, в-третьих, на структурирование образовательного контента в Telegram-канале как средства развития познавательной активности (на примере предметной области «история»). В исследовании мы исходили из предположения о том, что использование учителем-предметником цифровых инструментов обучения – Telegram-канала, его включения в учебную и внеурочную деятельность посредством размещения образовательного контента способствует развитию у подростков познавательной активности.

На первом этапе исследования осуществлялся опрос школьников, направленный на выявление:

1) предпочитаемого (популярного) мессенджера (платформы);

2) предпочитаемых цифровых ресурсов (образовательных сайтов) для получения познавательной информации для работы на уроках, выполнения домашней работы, проектов;

3) устройств, с которых чаще всего подростки читают книги, блоги, слушают подкасты.

Кроме того, осуществлялся анализ популярных у школьников мессенджеров по критериям: а) кросс-платформенность (возможность работать в мессенджере со смартфонов, компьютеров, ноутбуков на разных операционных системах); б) функциональность; в) доступность для подростков. Определялись основные направления развития познавательной активности с использованием современных цифровых инструментов.

Опрос школьников показал, что самыми популярными мессенджерами (платформами) являются «Telegram» и «ВКонтакте» (выбор 95 % подростков). Анализ мессенджеров позволил определить «Telegram» как наиболее функциональный по своим возможностям и доступный цифровой инструмент для использования в образовательной деятельности с целью предъявления школьникам образовательного контента. Это возможно благодаря тому, что в «Telegram» есть возможность создавать Telegram-канал, который сочетает в себе чаты, блоги, новостные ленты и позволяет отправлять сообщения большому количеству подписчиков и пр. [17].

На втором этапе осуществлялась диагностика самооценки познавательного интереса и уровня познавательной активности по предметной области «история» с использованием модифицированной нами под предметную область методики диагностики познавательной активности Е. В. Ненаховой [18], а также наблюдение за познавательной активностью школьников на уроках истории. Полученные результаты были подвергнуты математической обработке (критерий Спирмена для выявления корреляционной взаимосвязи между самооценкой познавательного интереса и познавательной активности к предметной области «история»).

В результате исследования познавательной активности было обнаружено, что

38 % (уровень активности ниже среднего) школьников проявляют эпизодический интерес к предмету за счёт внешней привлекательности некоторых тем и из-за необходимости получения хорошей отметки; у 44 % (средний уровень) отсутствует желание проявлять интерес по предметной области «история» за пределами школьной программы, они следуют по образцу при выполнении заданий; познавательная активность определяется степенью включения учителем в урочную деятельность. Кроме того, была установлена связь между самооценкой познавательного интереса и познавательной активностью к предметной области история ( $r = 0,577$  при  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, результаты исследования ставят задачу поиска средств развития познавательной активности у школьников.

На *третьем этапе* с целью создания условий для развития познавательной активности (повышения уровня её развития) на уроках истории было создано четыре Telegram-канала для каждого класса для обеспечения оптимальной работы и работоспособности группы (поскольку чем больше число участников группы, тем ниже их продуктивность). Кроме того, осуществлялся: а) подбор и отбор образовательного контента по критериям: источник контента, тематическая и жанровая структура; б) его психологический анализ по параметрам: цветовое оформление, соответствие контента (его объёма, содержания) возрасту и особенностям восприятия подростков, эмоциональная нагрузка; в) методический анализ по параметрам: качество (достоверность, актуальность), структурированность, уместность, востребованность и объём контента. Созданы посты: 1) приветственный, в котором рассказывалось о предстоящем формате работы, прописаны основные правила поведения и работы на канале; 2) с домашними заданиями по анализу текста и просмотру видеоконтента, работе на образовательных порталах; 3) с видеоконтентом для подготовки школьников к проверочным работам; 4) с интересной исторической литературой и историческими фильмами (фрагментами документальных и художественных фильмов в зависимости от темы урока); 5) с видеоконтентом для подготовки к проверочным работам; 6) бонусные, предусматривающие дополнительные задания по пред-

мету. Наряду с этим проходило обучение подростков способам работы с различными видами контента в Telegram-канале.

На *четвёртом этапе* проходили апробация Telegram-канала во внеурочной деятельности и формирующий эксперимент. Осуществлялось последовательное и структурированное предъявление постов (размещение информации) в соответствии с календарно-тематическим планом. Кроме того, проводились челленджи с целью разнообразия форм работы в Telegram-канале: например, подросткам предлагалось проанализировать высказывания заданных исторических деятелей XIX–XX вв. и подобрать/привести как можно большее количество интересных цитат и высказываний (при этом устанавливалось правило: повторять уже приведённые цитаты/высказывания не допускалось). Один раз в неделю публиковались посты с интересной исторической литературой или историческими фильмами.

На *пятом этапе* была проведена повторная диагностика самооценки познавательного интереса и уровня познавательной активности школьников по предметной области «история». Полученные данные подвергнуты математической обработке (Т-критерий для сравнения средних познавательной активности до и после использования Telegram-канала). Была обнаружена динамика в изменении уровня познавательной активности школьников к предметной области «история» ( $t = 2,763$  при  $r \leq 0,01$ ) и самооценке познавательного интереса ( $t = 3,574$  при  $r \leq 0,001$ ) после работы школьников с образовательным контентом, представленным в Telegram-канале. Зафиксировано возрастание интереса к освоению предметного знания, снижение количества школьников, которые были пассивны во время урока и часто отвлекались от учебной деятельности, активность и самостоятельность подростков в изучении предмета. Кроме того, было отмечено лучшее усвоение учебного материала (по результатам проверочных работ).

Таким образом, можно констатировать, что обучение с использованием Telegram-канала воспринимается школьниками как ориентированное на себя, свои потребности (они в любое удобное время вне уроков могут просматривать (изучать) представленный материал и использовать цифровое

устройство на уроке на «законных» основаниях). Представленный контент позволяет расширить границы учебного материала и способствует обсуждению со сверстниками и учителем во время урока и во внеурочной деятельности. Telegram-канал выступает персональной медиатекой материалов, представленных для изучения учебного материала, а главное – даёт возможность совершенствовать методы обучения и совершенствовать усвоение информации за счёт мультимедийного её представления. Более того, он может использоваться при организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Заключение.** Полученные результаты позволили сформулировать следующие выводы: 1) Telegram-канал выступает средством обучения: а) развивающим мотивацию познания (мотивационный компонент познавательной активности), выступая побудительной силой к процессу познания и определяя результативность учебной деятельности; б) вызывающим положительные эмоции (позитивное эмоциональное отношение к предметной области), удовольствие в использовании цифровых средств при обучении как побуждение в возникновении мотивации (использование Telegram-канала разрешает использование цифрового устройства на занятии); в) актуализирующим освоение новой информации с целью её практического применения и присвоения нового знания; 2) при организации обучения с использованием Telegram-канала контент не должен дублировать материал учебника: это предполагает планирование образовательной деятельности – выкладывать тот контент, который будет в максимальной степени способствовать достижению результата; определить темы, которые будут представлены на

канале; спроектировать форматы работы с размещаемым контентом; 3) использование Telegram-канала в образовательной деятельности позволяет вовлекать школьников в изучение контента во внеурочной деятельности, сохранять подготовленный учителем материал и сообщения школьников (выполненные ими задания, сделанные комментарии), оперативно распространять обучающие материалы, осуществлять обратную связь и поддерживать учебное взаимодействие, обсуждать сложные/интересные/проблемные вопросы по предмету, размещать тексты проверочных работ, проводить опрос и пр.; 4) Telegram-канал должен быть структурирован, иметь содержательную направленность, а представленный контент решать не только образовательные задачи, но и соответствовать психофизиологическим особенностям возраста школьников. Заметим, что при таких возможностях следует определить правила общения и работы в Telegram-канале, ограничения (условия), чтобы избежать отвлечения участников на не соответствующие обсуждению темы, увеличения занятости педагога.

Высокая активность школьников в мессенджерах позволяет рассматривать их как инструмент организации образовательной деятельности, а их использование в сочетании с образовательным контентом позволит сделать обучение мобильным и дифференцированным.

Представленное в статье содержание деятельности по работе в Telegram-канале с размещением образовательного контента может быть использовано в учебном процессе для активизации познавательного интереса школьников. Результаты исследования могут найти своё применение в программах повышения квалификации учителей.

#### Список литературы

1. Хлебникова Н. А., Оконникова Т. И., Баталова Л. В. Анализ и оценка педагогическим сообществом вузов опыта дистанционного обучения в условиях пандемии // Вестник Удмуртского университета. 2021. Т. 31, № 1. С. 83–93.
2. Паскова А. А. Мобильное обучение в высшем образовании: технологии BYOD // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 4. С. 98–105.
3. Wainwright A. Pros and Cons of BYOD and 1-to-1 Technology in the Classroom. Текст: электронный // Securedge Networks. URL: <https://www.securedgenetworks.com/blog/Pros-and-Cons-of-BYOD-and-1-to-1-Technology-in-the-Classroom> (дата обращения: 15.06.2022).
4. Gillies C. To BYOD or not to BYOD: Factors Affecting Academic Acceptance of Student Mobile Devices in the Classroom. Текст: электронный // Research in Learning Technology. 2016. Vol. 24. URL: <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.30357> (дата обращения: 15.06.2022).



5. Pao-Nan Chou, Chi-Cheng Chang, Ching-Hsin Lin. BYOD or not: A Comparison of Two Assessment Strategies for Student Learning // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 74. Pp. 63–71.
6. Yanjie Song, Siu Cheung Kong. Affordances and constraints of BYOD (Bring Your Own Device) for Learning and Teaching in Higher Education: Teachers' Perspectives // The Internet and Higher Education. 2017. Vol. 32. Pp. 39–46.
7. Любанец И. И. Использование BYOD-технологии в образовательном процессе. Текст: электронный // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 3. С. 82–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35059637> (дата обращения: 12.07.2022).
8. Губанова А. Ю. Медиаконтент для детей как элемент образовательного процесса // Медиаобразование. 2017. № 2. С. 152–169.
9. Барковский Д. А. Обучающий контент как новый сегмент сетевых медиа // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2021. № 2. С. 61–68.
10. Скорова Л. В. Проблема выбора педагогом образовательных медиаресурсов и сети Интернет: психологический аспект // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2019. № 5. С. 153–159.
11. Поштарева Т. В., Грибова Е. П. Структура познавательной активности личности // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. С. 3–30.
12. Мелехина С. И. Средства развития познавательной активности учащихся в процессе обучения технологии // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. 2010. Т. 4, № 1-1. С. 57–63.
13. Осипова С. И., Агишева Н. С. Познавательная активность как объект педагогического анализа // Гуманизация образования. 2016. № 2. С. 89–96.
14. Чернышев И. А., Цуканов М. В. Проблема развития познавательной активности подростков в учебном процессе // Учёные записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2011. № 3. С. 147–150.
15. Лучникова Е. В. Формирование познавательной активности учащихся на современном уроке // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 2. С. 57–62.
16. Магомадова З. С. Влияние цифрового контента на познавательную деятельность // Инновационные механизмы решения проблем научного развития. 2019. № 1. С. 57–60.
17. Гатулин Р. Р., Колупаева Д. А. Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 11–12. С. 31–33.
18. Ненахова Е. В. Диагностика познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы // Наука и школа. 2014. № 2. С. 207–211.

#### **Информация об авторах**

**Скорова Л. В.**, кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1), e-mail: [larisa.skorova@gmail.com](mailto:larisa.skorova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>.

**Мягченко А. С.**, магистрант, Иркутский государственный университет (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1), e-mail: [aleksandrakimov69@gmail.com](mailto:aleksandrakimov69@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2458-738X>.

#### **Вклад авторов**

**Скорова Л. В.** – разрабатывала дизайн исследования, осуществляла психологический анализ контента, анализ и обобщение материалов, написание и редактирование статьи.

**Мягченко А. С.** – осуществлял сбор эмпирического материала, обработку и анализ данных, создавал Telegram-канал, проводил психологический и методический анализ контента.

#### **Для цитирования**

Скорова Л. В., Мягченко А. С. Telegram-канал как средство развития познавательной активности у подростков // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 36–43. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-36-43.

**Статья поступила в редакцию 19.08.2022;  
одобрена после рецензирования 23.09.2022; принята к публикации 25.09.2022**

## The Telegram-channel as a Means of Developing Cognitive Activity Teenagers

Larisa V. Skorova<sup>1</sup>, Aleksander S. Myagchenko<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

<sup>1</sup> [larisa.skorova@gmail.com](mailto:larisa.skorova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>

<sup>2</sup> [aleksandrakimov69@gmail.com](mailto:aleksandrakimov69@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2458-738X>

The relevance of the study is due to the need to find new ways to develop the cognitive activity of schoolchildren in the context of the digitalization of all spheres of life of a modern person and the active inclusion of digital services and tools in educational activities. The main research methods are theoretical methods aimed at creating theoretical generalizations that allow us to consider the Telegram channel as a means of developing cognitive activity in adolescents; a survey identifying messengers preferred by schoolchildren, digital resources and devices for obtaining information; psychodiagnostic methods aimed at studying the level of development of cognitive activity in schoolchildren in the subject area "history"; analysis of messengers, which involves the identification of functionality; a formative experiment aimed at developing cognitive activity through the presentation of various types of educational content in the Telegram channel; monitoring the cognitive activity of schoolchildren in history lessons; methods of mathematical and statistical data analysis (T-test, Spearman's test). The analysis of messengers has made it possible to define Telegram as an accessible digital tool for use in educational activities in order to present educational content to schoolchildren. The structure of the Telegram channel is presented: the selected content is subjected to psychological and methodological analysis. Dynamics has been found in the change in the level of cognitive activity of schoolchildren in the subject area "history" ( $t = 2,763$  at  $r \leq 0,01$ ) and self-assessment of cognitive interest ( $t = 3,574$  at  $r \leq 0,001$ ) after schoolchildren used educational content posted on the Telegram channel. There has been an increase in interest in learning, a decrease in the number of schoolchildren who are passive during the lesson and are often distracted from educational activities, as well as the activity and independence of adolescents in studying the subject. To make a conclusion it should be outlined that the Telegram channel acts as a learning tool that develops the motivation for cognition, acting as a motivating force for the process of cognition and determining the effectiveness of educational activities, evokes positive emotions in the use of digital tools in training, actualizes the development of new information for the purpose of its practical application and appropriation of new knowledge.

**Keywords:** cognitive activity, digital learning tools, mobile learning, BYOD technology, Telegram channel

**Acknowledgments.** The authors would like to thank Inna Parfenova, history teacher at the Irkutsk Secondary School № 80, for her help with this research.

### References

1. Khlebnikova, N. A. Okonnikova, T. I. Batalova, L. V. Analysis and assessment by the pedagogical community of universities of the experience of distance learning in a pandemic. Bulletin of the Udmurt University, no. 1, pp. 83–93, 2021. (In Rus.)
2. Paskova, A. A. Mobile learning in higher education: BYOD technologies. Bulletin of the Maikop State Technological University, no. 4, pp. 98–105, 2018. (In Rus.)
3. Wainwright, A. Pros and Cons of BYOD and 1-to-1 Technology in the Classroom, Securedge networks. Web. 15.06.2022 : <https://www.securedgenetworks.com/blog/Pros-and-Cons-of-BYOD-and-1-to-1-Technology-inthe-Classroom> (In Engl.)
4. Gillies, C. To BYOD or not to BYOD: factors affecting academic acceptance of student mobile devices in the classroom, Research in Learning Technology, vol. 24, 2016. <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.30357> (In Engl.)
5. Pao-Nan Chou, Chi-Cheng Chang, Ching-Hsin Lin. BYOD or not: A comparison of two assessment strategies for student learning, Computers in Human Behavior, vol. 74, pp. 63–71, 2017. (In Engl.)
6. Yanjie, Song, Siu Cheung Kong. Affordances and constraints of BYOD (Bring Your Own Device) for learning and teaching in higher education: Teachers' perspectives, The Internet and Higher Education, vol. 32, pp. 39–46, 2017. (In Engl.)
7. Lyubanets, I. I. The use of BYOD technology in the educational process. Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute, no. 3, pp. 82–88, 2017. (In Rus.)
8. Gubanova, A. Yu. Media content for children as an element of the educational process. Media education, no. 2, pp. 152–169, 2017. (In Rus.)

9. Barkovsky, D. A. Educational content as a new segment of network media. Bulletin of the Volga University named after V.N. Tatischev, no. 2, pp. 61–68, 2021. (In Rus.)
10. Skorova, L. V. The problem of the teacher's choice of educational media resources and the Internet: a psychological aspect. Scholarly Notes of the Transbaikal State University, no. 5, pp. 153–159, 2019. (In Rus.)
11. Poshtareva, T. V., Gribova, E. P. The structure of the cognitive activity of an individual. Modern problems of science and education, no. 1, pp. 1–30, 2020. (In Rus.)
12. Melekhina, S. I. Means of development of cognitive activity of students in the process of teaching technology. Technological education and sustainable development of the region, no. 1–1, pp. 57–63, 2020. (In Rus.)
13. Osipova, S. I., Agisheva, N. S. Cognitive activity as an object of pedagogical analysis. Humanization of Education, no. 2, pp. 89–96, 2016. (In Rus.)
14. Chernyshev, I. A., Tsukanov, M. V. The problem of development of cognitive activity of adolescents in the educational process. Scholarly Notes Electronic Scientific Journal of the Kursk State University, no. 3, pp. 147–150, 2021. (In Rus.)
15. Luchnikova, E. V. Formation of cognitive activity of students in the modern lesson. Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University, no. 2, pp. 57–62, 2018. (In Rus.)
16. Magomadova, Z. S. Influence of digital content on cognitive activity. Innovative mechanisms for solving problems of scientific development, no. 1, pp. 57–60, 2019. (In Rus.)
17. Gatulin, R. R., Kolupaeva, D. A. Using the Telegram messenger to implement e-learning technology at a university. St. Petersburg Educational Bulletin, no. 11–12, pp. 31–33, 2017. (In Rus.)
18. Nenakhova, E. V. Diagnostics of cognitive interest in students of senior classes of secondary general education school. Science and School, no. 2, pp. 207–211, 2014. (In Rus.)

#### **Information about authors**

**Skorova L. V.**, Candidate of Psychology, Associate Professor, Irkutsk State University (1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia), e-mail: [larisa.skorova@gmail.com](mailto:larisa.skorova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>.

**Myagchenko A. S.**, Student, Irkutsk State University (1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia), e-mail: [aleksandrakimov69@gmail.com](mailto:aleksandrakimov69@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2458-738X>.

#### **Contribution of authors to the article**

**Skorova L. V.** – research design development, analysis and generalization of materials, article writing and editing.

**Myagchenko A. S.** – collection of empirical material, data processing and analysis, writing an article.

#### **For citation**

Skorova L. V., Myagchenko A. S. The Telegram-channel as a Means of Developing Cognitive Activity Teenagers // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 36–43. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-36-43.

**Received: August 19, 2022;  
approved after reviewing September 23, 2022; accepted for publication September 25, 2022**

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION

---

Научная статья

УДК [378.015.31:378.091.27]-027.561

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-44-55

### Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию средствами творческого конкурса

*Виктория Олеговна Зинченко<sup>1</sup>, Валерия Олеговна Лисицына<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup> *Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, Россия*

<sup>1</sup> *metelskayvika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4469-525X>*

<sup>2</sup> *v-lisitsyna@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3768-4082>*

Актуальность статьи обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных к продуктивной работе в условиях ускоренного инновационного развития, перехода к использованию технологий и техники более высокого уровня. Это определяет проблему формирования готовности к профессиональному саморазвитию, которая особенно значима для педагогов профессионального обучения, непосредственно участвующих в воспроизводстве рабочей силы и способных к осуществлению инженерно-технической деятельности на предприятиях и в организациях различных секторов экономики. Авторами указано на недостаточную степень разработанности проблемы формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения с учётом полифункционального характера их труда, что обусловлено требованиями образовательных стандартов. Это определило цель статьи по выявлению сущности профессионального саморазвития педагога профессионального обучения и особенностей его формирования средствами творческого конкурса. Для проведения исследования использованы методы анализа, синтеза, обобщения, систематизации, изучения педагогического опыта, бесед и наблюдения, а также ведущие положения системного и проектного методологических подходов. Представлено авторское определение профессионального саморазвития будущего педагога профессионального обучения. Указано на потенциальные возможности творческих конкурсов в решении проблемы формирования готовности студентов направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» к профессиональному саморазвитию с опорой на проектность, лежащую в основе содержания творческих конкурсов и отвечающих природе деятельности педагога профессионального обучения. Охарактеризован опыт подготовки будущих педагогов профессионального обучения в Луганском государственном педагогическом университете к участию в творческих конкурсах. Представлен систематизированный перечень компетенций, формируемых у студентов на разных этапах подготовки и участия в творческих конкурсах. Предложены пути органичного соединения возможностей учебного и внеучебного процессов в подготовке будущих педагогов профессионального

обучения к участию в творческих конкурсах и разработки содержания такой подготовки, что в целом будет способствовать формированию готовности студентов к профессиональному саморазвитию.

**Ключевые слова:** профессиональное саморазвитие, педагог профессионального обучения, профессионально-педагогическая деятельность, готовность к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения, творческий конкурс, метод проектов

**Введение.** На современном этапе изменений всех сфер жизни общества возникла потребность в работниках нового типа – образованной, компетентной, творческой личности, способной выйти за пределы стандартных профессиональных ситуаций, умеющей быстро и оперативно реагировать на изменения в профессиональной среде и самостоятельно повышать профессиональный уровень на протяжении всей жизни. По мнению В. В. Серикова, сегодня разными секторами экономики востребован молодой специалист, способный к самостоятельному, творческому решению профессиональных задач, генерированию и воплощению новых идей [1]. Прежде всего, это относится к квалифицированным рабочим, служащим и специалистам среднего звена, нехватку которых испытывают все отрасли производственной и непроизводственной сферы.

Происходящие перемены, в свою очередь, диктуют изменения и в системе среднего профессионального образования, требуя от мастеров производственного обучения и преподавателей профильных дисциплин разработку и использование новых форм и методик обучения, которые обеспечат как высокий уровень сформированности профильных компетенций обучающихся, так и развитие их творческого потенциала. В свою очередь, это предполагает и непрерывное профессиональное саморазвитие педагога профессионального обучения, готовность к чему должна быть обеспечена ещё в период профессиональной подготовки в вузе. В контексте этого важным становится формирование у будущих педагогов профессионального обучения в процессе их обучения в вузе готовности к профессиональному саморазвитию.

В связи с этим организация учебно-воспитательного процесса в высшей школе требует создания условий профессионального саморазвития личности будущего педагога профессионального обучения, что предусмотрено и образовательными стандартами по направлению подготовки

44.03.04 *Профессиональное обучение* (по отраслям) в контексте формирования ряда компетенций<sup>1</sup>.

**Обзор литературы.** Отметим, что проблема профессионального саморазвития будущего педагога достаточно полно исследована, о чём свидетельствуют работы отечественных учёных Н. С. Белобородовой [2], В. Л. Блиновой<sup>2</sup>, И. А. Бобровой [3], Н. М. Борытко<sup>3</sup>, Е. А. Власовой [4], Н. В. Кузьминой [5], Л. М. Митиной [6], М. В. Николаевой<sup>4</sup>, С. И. Разуваева [7], И. С. Семиной [8], Н. К. Сергеева [9], В. А. Слостенина [10], С. К. Тивиковой [11], Н. П. Тропниковой [12], Т. А. Черниковой [2], О. В. Чурсиновой [3] и др. Понятие «саморазвитие» определяется учёными как развитие собственных сил, способностей и качеств личности на основе деятельного освоения нового социального опыта и достижений культуры<sup>5</sup>.

Профессиональное саморазвитие педагога рассматривается как непрерывный процесс целенаправленного совершенствования профессионализма на основе раскрытия педагогом своих потенциальных возможностей и способностей, совершенствования значимых для педагогической деятельности качеств личности, овладения новыми, более эффективными педагогическими технологиями и техниками.

<sup>1</sup> Федеральный государственный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 *Профессиональное обучение* (по отраслям): приказ Минобрнауки России: [от 22 февраля 2018 г.]. – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440304\\_B\\_3\\_20032018.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440304_B_3_20032018.pdf) (дата обращения: 26.05.2022). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Блинова В. Л., Блинова Ю. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учеб.-метод. пособие. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222 с.

<sup>3</sup> Борытко Н. М., Байбаков А. М., Соловцова И. А. Введение в педагогическую деятельность: учебник для студентов пед. вузов. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 40 с.

<sup>4</sup> Николаева М. В. Профессиональное саморазвитие педагога: учеб.-метод. пособие. – М.; Волгоград: Перемена, 2005. – 167 с.

<sup>5</sup> Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – С. 684.

Интересны наработки в сфере профессионального саморазвития педагога современных зарубежных учёных. Так, китайский исследователь М. Цай, опираясь на результаты собственного исследования, отмечает, что практикующие педагоги не всегда чётко понимают, в каком направлении должно происходить их профессиональное саморазвитие, какие механизмы и инструменты для этого нужно задействовать [13]. В этом контексте бразильские исследователи Р. Фариаса и А. М. П. Араужо отмечают преимущество модели непрерывного профессионального развития педагога, отправной точкой которого должно стать овладение будущими педагогами умений и навыков профессионального саморазвития [14].

Представители казахстанской педагогической науки рассматривают профессиональное саморазвитие педагога как часть его профессиональной культуры, отмечая отсутствие в содержании современного педагогического образования ценностных установок на профессиональное саморазвитие, а также эффективной системы педагогических инструментов для решения указанной проблемы в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов [15; 16].

Особенно остро, с точки зрения китайского исследователя Дж. Чжанга, стоит вопрос профессионального саморазвития педагога профессионального колледжа, который должен умело сочетать теорию с практикой, осваивать и внедрять в учебный процесс новые образовательные и производственные технологии, создавая для обучающихся атмосферу творческого развития и состязательности [17].

Действительно, и в отечественной, и в зарубежной педагогике вопросы профессионального саморазвития педагогов профессионального обучения, с учётом полифункционального характера их профессиональной деятельности, разработаны не в полной мере. В этом контексте заслуживают внимание наработки Н. П. Тропниковой, исследование которой показывает, что благополучие карьеры педагога профессионального обучения невозможно без постоянного саморазвития, заключающегося в способности личности к самостоятельному управлению собственным развитием [12]. Отсутствие стремления личности к саморазвитию делает специалиста неконкурентоспособным.

С. И. Разуваев в своём диссертационном исследовании указывает, что без систематического профессионального саморазвития педагогов профессионального обучения невозможно создать в учреждениях СПО условия для развития обучающихся, особенно при изучении ими профильных предметов, преподавание которых требует от педагога творческой проекции производственных технологий в педагогические [7].

Необходимо отметить, что в условиях созданных извне ограничений и вызовов возникает необходимость ускоренного инновационного развития экономики и других сфер общественной жизни, а в силу этого и потребность в повышении качества подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена. В связи с этим, как отмечают И. Г. Баканова и Л. В. Капустина, вызывает беспокойство квалификация педагогов учреждений СПО, их низкая мотивация и общая неготовность к профессиональному саморазвитию [18], что негативно сказывается и на качестве образования обучающихся. Полностью согласны с позицией исследователей о необходимости не просто предпринять конкретные меры по повышению квалификации преподавательского состава СПО, а формировать у будущих педагогов профессионального обучения ещё в процессе профессиональной подготовки готовность к профессиональному саморазвитию.

Особое значение имеет апробированная практика использования конкретных форм, методов и средств обучения в формировании у будущих педагогов профессионального обучения готовности к профессиональному саморазвитию. В этой статье нами изложены потенциальные возможности творческих конкурсов в формировании готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.

**Методология и методы исследования.** Методология данного исследования опирается на ведущие положения о сущности деятельности педагога профессионального обучения, научные основы и тенденции его профессиональной подготовки; выводы учёных и практиков об эффективности творческого конкурса в формировании готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию, а также положения системного под-

хода, обеспечившие логику исследования, возможность систематизировать и обобщить его результаты; проектного подхода, позволившего определить механизмы организации деятельности студентов в процессе подготовки и участия в творческих конкурсах. В процессе работы использовались традиционные теоретические методы исследования (анализ, синтез, обобщение, систематизация, изучения педагогического опыта), а также эмпирические (беседа, наблюдение), позволившие выявить взаимосвязь между содержанием деятельности студентов на разных этапах творческого конкурса и формированием у будущих педагогов профессионального обучения разных видов компетенций.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Педагог профессионального обучения – профессия, реализуемая на стыке сферы производства и сферы образования, в силу чего этот специалист является творческим источником креативных идей, соединяя духовное и материальное. Опираясь на подходы Н. С. Белобородовой и Т. А. Черниковой [2], И. Д. Белоновской и В. В. Неволиной [19], Л. В. Козиловой [20], Л. Ф. Мустафаевой [21] С. И. Разуваева [7], Б. В. Сергеевой [22], Н. П. Тропниковой [12], Н. А. Уймановой [23], мы рассматриваем профессиональное саморазвитие будущих педагогов профессионального обучения как процесс и результат мотивированного и целенаправленного становления их личности как профессионала, способного равнозначно успешно адаптироваться в условиях образовательной и производственной среды, продуктивно и творчески подходить к решению психолого-педагогических и инженерно-технических задач, проявляя способность к самопознанию, самоуправлению, самореализации и самоконтролю.

Полифункциональный характер деятельности педагога профессионального обучения обуславливает использование в его подготовке проектной технологии, максимально приближающей студентов к реалиям работы в условиях производственной и образовательной среды, придающих их учебно-познавательной деятельности личностный смысл и вектор творческого саморазвития.

Проект создаёт для будущих педагогов профессионального обучения возможность воплотить в реальность образовательную и / или технологическую идею, пройдя все

этапы (под руководством педагога или самостоятельно) от её обоснования, разработки и внедрения в производство (учебный процесс) до реализации с получением конкретного продукта. Как и любая творческая деятельность, итогом которой становятся осязаемые результаты труда, проектирование является эффективным средством профессионального развития обучающихся, а значит, овладение его механизмом и инструментарием позволит выработать у будущих педагогов профессионального обучения навыки профессионального саморазвития.

Отметим, что в последнее время наметилась тенденция использования проектов как средства развития творческого потенциала молодёжи, вхождения в профессиональную среду, решения различных социальных проблем. Творческие конкурсы, в основе которых лежит проектная технология, активизируют не только интеллектуально-творческие, но и личностные качества учащейся и студенческой молодёжи, столь необходимые в самостоятельной профессиональной деятельности и саморазвитии.

Многие вузы, осуществляющие подготовку педагогов профессионального обучения, реализуют конкурсные проекты как модель обучения, которая помогает осуществлять тесную связь между теорией и практикой. В этом контексте Дж. Чжанг рассматривает творческие конкурсы как форму и метод обучения, который позволят овладеть навыками «обучения в колледжах, адаптированными к конкурсам профессионального мастерства» [17]. С точки зрения исследователя, участие в творческих конкурсах создаёт условия саморазвития будущего педагога профессионального обучения как в профильной сфере, так и в сфере педагогической, поскольку формирует качества, значимые для профессионально-педагогической деятельности: креативность, склонность к нестандартному решению задач, стремление к самостоятельному поиску путей и способов решения возникающих проблем, открытость ума, развитое эстетическое чувство, жажда к познанию и преобразованию.

Творческие конкурсы – это форма организации внеаудиторной деятельности студентов, непосредственно возникающая как следствие и результат продуманной организации и содержательного наполнения учебной и исследовательской деятельно-

сти обучающихся, что позволяет говорить о наличии в вузе образовательно-творческой среды, направленной на формирование личности профессионала, подготовленного к самореализации в профессии и способного к саморазвитию.

Творческий конкурс, безусловно, развивает эту способность, поскольку предоставляет молодёжи возможность учиться друг у друга, обмениваться опытом, общаться, выстраивать партнёрские взаимоотношения, лучше оценивать собственные достижения, осознавать перспективные направления развития.

Творческие конкурсы, как правило, проходят с привлечением ведущих специалистов отрасли, что позволяет студентам лучше осознавать, какие знания, умения, навыки, качества личности необходимы, чтобы не просто адаптироваться в профессиональной среде, но и достичь определённого успеха, в том числе за счёт реализации собственных идей и планов. Очевидным становится и необходимость непрерывного профессионального и личностного саморазвития, в котором участие в творческом конкурсе является одним из значимых этапов.

Исходя из сказанного, можно констатировать, что, являясь формой внеучебной деятельности, творческие конкурсы обладают значительным дидактическим и воспитательным потенциалом, способствуя развитию профессиональных компетенций, а также таких качеств личности, как самостоятельность, ответственность, инициативность, организованность, креативность, способность к самооценке, рефлексии, самообразованию и саморазвитию. Поэтому творческий конкурс – это благоприятная среда для формирования у обучающихся готовности к профессиональному саморазвитию [1].

Организация и проведение творческих конкурсов для будущих педагогов профессионального обучения, подготовка студентов к участию в них – достаточно сложный процесс, поскольку предлагаемая на конкурс разработка чаще всего должна иметь несколько модификаций, объединённых единым творческим замыслом, который необходимо отразить в проектной документации и воплотить в конкретных изделиях. Кроме того, необходимо быть подготовленным к выполнению заданий, предложенных

в процессе проведения самого конкурса, что требует не только сформированности профильных знаний, но и так называемых «мягких навыков»: способности работать в команде, самостоятельно принимать решения и воплощать их в жизнь, эффективно взаимодействовать с окружением, организовывать собственную деятельность и руководить коллективом. Всё это говорит о сложной, многовекторной работе, которую необходимо провести со студентами, подготавливая их к участию в конкурсе, и широте тех компетенций, которые необходимо сформировать у будущих педагогов профессионального обучения.

Однако конкурсы такого плана всегда с энтузиазмом воспринимаются будущими педагогами профессионального обучения, отчётливо осознающими их роль в собственном профессиональном развитии как инженеров и будущих педагогов.

Интересен в этом контексте опыт организации и привлечения студентов к участию в творческих конкурсах Луганского государственного педагогического университета, где более двух десятков лет ведётся подготовка педагогов профессионального обучения разных профилей с проведением внеаудиторной работы, направленной на профессиональное развитие обучающихся, в том числе средствами участия в творческих конкурсах.

Приведём пример такой работы со студентами профиля «Технология изделий лёгкой промышленности». Участвуя на протяжении многих лет в творческих конкурсах в Российской Федерации и на Украине, педагоги и студенты пришли к решению о необходимости создания студенческого общественного объединения, что придало новый импульс совместной работе по подготовке и участию в конкурсе, позволило решить ряд вопросов организационно-правового характера. Так, в 2017 г. на кафедре технологий производства и профессионального образования был создан Театр мод «Стиль времени», который реализовал часть функций университета, связанных с творческим развитием студенческой молодёжи во внеучебной деятельности. В этом же году Театр моды выступил с инициативой проведения на базе Луганского государственного педагогического университета конкурса молодых технологов, дизайнеров и модельеров одежды «Первоцветы Луганщины», который



проводился в течение четырёх лет до начала пандемии, собирая на своей площадке студентов высших учебных заведений и учреждений среднего профессионального образования Луганской и Донецкой народных республик.

Отметим, что Театр мод и ряд других студенческих объединений университета принимали деятельное участие в организации и проведении конкурса, получая неоценимый опыт организационно-управленческой деятельности, развивая организаторские и коммуникативные способности, способности к командной работе, проектной и педагогической деятельности, ответственности, инициативности, самостоятельности – тех самых «мягких навыков», которые необходимы личности для профессионального саморазвития и эффективной работы в условиях Индустрии 4,0.

Будущие педагоги профессионального обучения – участники Театра мод – неоднократно принимали участие и в других творческих конкурсах в Луганской Народной Республике (*открытый конкурс дизайна одежды «Нить Ариадны», конкурс-презентация профессионального мастерства «Хрустальный лотос»*), в Донецкой Народной Республике (*творческий фестиваль «Мода без границ»*) и Российской Федерации (*Всемирный фестиваль «Этномода»*).

Отметим, что опыт подготовки и участия студентов профиля «Технология изделий лёгкой промышленности» в творческих конкурсах позволил им развить компетенции по моделированию, конструированию и из-

готовлению комплектов швейных изделий, оформлению технической документации, сопровождающей проект; выработать индивидуальный творческий стиль, умения в конкурентной борьбе в наилучшем свете представлять результаты своего труда. Всё это положительно отражалось на результатах обучения и последующем трудоустройстве педагогов профессионального обучения, подтверждением чему служит анализ данных о занятости выпускников за период 2018–2021 гг. (45 % – в сфере профессионального образования, 42,5 % – в лёгкой промышленности, 12,5 % – как частные предприниматели).

Многолетний опыт работы с будущими педагогами профессионального обучения в Луганском государственном педагогическом университете показывает, что подготовка к участию в творческих конкурсах является действенным и эффективным инструментом профессионального саморазвития студентов, позитивно влияющим на качество всей профессиональной подготовки будущих специалистов, поскольку в процессе творческого конкурса формируется широкий спектр компетенций, определённых образовательным стандартом и основной образовательной программой подготовки педагогов профессионального обучения. С учётом традиционных этапов подготовки и участия в творческом конкурсе нами в таблице отражены основные формируемые у будущих педагогов профессионального обучения компетенции (независимо от профиля их подготовки).

**Формирование компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в процессе подготовки и участия в творческом конкурсе**

<b>Этапы</b>	<b>Формируемые компетенции</b>
<p><b>I этап</b> Подготовка творческого проекта (<i>разработка авторской концепции, идеи, определение источников вдохновения, воплощение идеи в эскизах</i>)</p>	<p><i>УК-1</i> – компетенции по поиску, анализу и синтезу информации, использованию системного подхода в решении поставленных задач. <i>УК-2</i> – компетенции по определению задач, способов, правовых основ, ресурсов и ограничений для достижения поставленной цели. <i>ПК-1</i> – компетенции по использованию современных профессионально-педагогических технологий, дидактических и диагностических инструментов в процессе организации учебного процесса</p>

Окончание таблицы

<b>Этапы</b>	<b>Формируемые компетенции</b>
<p><b>II этап</b> Графически-конструкторская часть (сбор и анализ технико-технологических данных, моделирование и конструирование конкурсного изделия)</p>	<p>УК-2 – компетенции по определению задач, способов, правовых основ, ресурсов и ограничений для достижения поставленной цели. ОПК-1 – компетенции по осуществлению профессиональной деятельности на основе нормативно-правовых и этических норм. ПК-1 – компетенции по использованию современных профессионально-педагогических технологий, дидактических и диагностических инструментов в процессе организации учебного процесса</p>
<p><b>III этап</b> Макетное проектирование проекта (сбор и анализ информации об изготовлении изделий, поиск идей и инноваций в их оформлении, проработка идей, изготовление предварительных образцов в материале)</p>	<p>УК-6 – компетенции самоменеджмента и непрерывного профессионального и личного саморазвития. ОПК-1 – компетенции по осуществлению профессиональной деятельности на основе нормативно-правовых и этических норм. ПК-2 – компетенции по осуществлению и / или демонстрации профессионально-педагогической деятельности и её элементов. ПК-4 – компетенции по проектированию технологических процессов изготовления и проверки качества изделий</p>
<p><b>IV этап</b> Изготовление изделий проекта (выбор наиболее удачных моделей и изготовление отобранных моделей в материале, проработка оформления)</p>	<p>ПК-1 – компетенции по использованию современных профессионально-педагогических технологий, дидактических и диагностических инструментов в процессе организации учебного процесса. ПК-4 – компетенции по проектированию технологических процессов изготовления и проверки качества изделий</p>
<p><b>V этап</b> Показ готового проекта (разработка плана / сценария демонстрации изделий, репетиция)</p>	<p>УК-3 – компетенции эффективного взаимодействия и реализации работы в команде. УК-4 – компетенции деловой коммуникации на государственном и иностранном(ых) языке(ах) в устной и письменной формах. УК-5 – межкультурная компетенция</p>
<p><b>VI этап</b> Заключительный (рефлексия деятельности с целью выявления эффективности творческого конкурса как фактора повышения уровня профессионального саморазвития)</p>	<p>УК-6 – компетенции самоменеджмента и непрерывного профессионального и личного саморазвития. ОПК-5 – компетенции по контролю и оценке результатов учебной деятельности обучающихся, определению трудностей в обучении и их корректировке. ПК-1 – компетенции по использованию современных профессионально-педагогических технологий, дидактических и диагностических инструментов в процессе организации учебного процесса. ПК-2 – компетенции по осуществлению и / или демонстрации профессионально-педагогической деятельности и её элементов. ПК-4 – компетенции по проектированию технологических процессов изготовления и проверки качества изделий</p>

Ошибочно думать, что подготовкой к участию в конкурсе необходимо заниматься со студентами старших курсов, в достаточной мере освоивших профильные дисциплины и выполнивших первые курсовые проекты. Как показывает опыт подготовки

будущих педагогов профессионального обучения в Луганском государственном педагогическом университете, продуктивность участия в конкурсе имели те студенты, с которыми такая работа начиналась на начальном этапе обучения. Для этого исполь-

зовалась дисциплина «Профессиональное обучение» / «Практикум в учебных мастерских», на которой освоение студентами технологических операций, умений и навыков их выполнения опиралось на методы и технологии активного обучения, раскрывающих творческий потенциал обучающихся, позволяющих экспериментировать и создавать что-то новое своими руками. Поскольку данная дисциплина реализуется с I по IV семестры, то появляется возможность постепенно усложнять задание к итоговому контролю, который проводится в форме показа зачётной работы – мини-проекта. Если в конце I семестра – это изделие одного вида, творчески представленное каждым студентом, то по окончании IV семестра – это мини-проект, воплощение индивидуальной творческо-проектной идеи студента. Такая форма контроля не только позволяет оценить уровень формирования профильных компетенций, но и реализует творческий потенциал студентов на конкурсной основе, подталкивая их к непрерывному профессиональному саморазвитию.

Поскольку значительное количество дисциплин профильной подготовки педагогов профессионального обучения, независимо от их отраслевой направленности, могут планировать итоговый контроль в форме проектного конкурсного задания, то студенты на протяжении всего обучения в вузе будут находиться в ситуациях профессионального творческого саморазвития, что подготовит их к активной и творческой работе с обучающимися профессиональных колледжей. Последнее актуально в связи с активизацией участия обучающихся учреждений СПО в конкурсах профессионального мастерства WorldSkills Russia в номинациях «Юниорское движение», «Демонстрационный экзамен», проекте занятости молодёжи и др. Это, в свою очередь, требует формирования у будущих педагогов профессионального обучения тех самых компетенций, которые отражены в таблице.

Особую роль в процессе формирования профессионального саморазвития играет правильно организованная внеаудиторная работа студента, одной из форм которой может быть творческая студия – своеобразный мостик между выполнением заданий по самостоятельной работе студентов и подготовкой к участию в конкурсных состязаниях.

Организация творческих конкурсов и / или подготовка студентов к участию в них также способствует профессионально-творческому развитию педагогов вуза. Происходит переоценка содержания основных образовательных программ и рабочих программ дисциплин, заданий к курсовым проектам, практике; организации аудиторной и внеаудиторной работы; используемого дидактического инструментария. Исходя из личного опыта, отметим, что регулярное участие в творческих конкурсах помогает сформировать эффективные подходы к реализации студентами проектно-исследовательской и конкурсной деятельности, найти и воплотить в студенческих работах специфические черты, создающие единое направление – творческую школу конкретного учебного заведения.

**Заключение.** Таким образом, задачи ускоренного экономического развития требуют совершенствования системы профессионально-педагогического образования, создания условий становления творческой личности будущего педагога профессионального обучения, нацеленного на непрерывное саморазвитие в профессии. Нестандартные приёмы обучения средствами творческого конкурса способствуют активизации профессионального саморазвития студентов и формированию компетенций в условиях, максимально приближенных к реальной среде профессионально-педагогической деятельности.

В связи с этим считаем необходимым выстраивать подготовку будущих педагогов профессионального обучения к участию в творческих конкурсах разного уровня в соответствии с требованиями WorldSkills Russia и WorldSkills International, что ускорит их овладение современными технологиями и позволит на более высоком профессиональном уровне осуществлять обучение квалифицированной рабочей силы в системе СПО и на производстве.

Кроме того, организаторам различного рода профессиональных конкурсов для студенческой молодёжи важно учитывать участие в ней будущих педагогов профессионального обучения посредством разработки специальных заданий по проектированию производственных технологий, технологических операций, навыков работы с промышленным оборудованием и инструментами,

организации работы трудовых коллективов и производственных подразделений в конкретные методики обучения. Последнее создаст основу формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию с позиции специфики их педагогической деятельности в учреждениях СПО.

#### Список литературы

1. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
2. Белобородова Н. С., Черникова Т. А. Профессиональное саморазвитие будущих педагогов в контексте традиционного и компетентностно-деятельностного подходов к обучению // Пермский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 5–11.
3. Боброва И. А., Чурсинова О. В. Профессиональное саморазвитие педагога как условие его непрерывного образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 10-1. С. 41–43.
4. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов: монография. Балашов: Николаев, 2009. 114 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989. 166 с.
6. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
7. Разуваев С. И. Профессионально-творческое саморазвитие педагога в условиях инновационной деятельности учреждения начального профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2010. 27 с.
8. Семина И. С. Пути профессионального саморазвития будущих педагогов // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 7. С. 173–178.
9. Сергеев Н. К., Арнаутов В. В. Профессиональное становление будущего учителя в условиях учебно-научно-педагогического комплекса (мотивационный аспект): монография. Волгоград: Перемена, 1997. 206 с.
10. Слостенин В. А. Профессиональное саморазвитие учителя // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 2. С. 3–12.
11. Тивикова С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход: монография. Н. Новгород: Нижегородский ин-т развития образования, 2013. 211 с.
12. Тропникова Н. П. Формирование готовности к саморазвитию в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2012. Вып. 1. С. 174–178.
13. Cai M. L. Professional Self-Development Based on Informal Learning: A Case Study of Foreign Language Teachers in a University of China // Open Journal of Social Sciences. 2019. Vol. 7. Pp. 26–38.
14. Farias R. S., Araujo A. M. P. Teacher Professional Development: Field of Knowledge Rise // Creative Education. 2018. Vol. 9. Pp. 658–674.
15. Zhilgildinova M., Abibulayeva A., Sultanova N., Yedigenova A., Seksenbayev N., Alim Al Ayub A., Robso W. M. Stimulating the Professional and Personal Self-Development of Future Teachers in the Context of Value-Semantic Orientation. Hindawi. 2022. URL: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2022/8789773> (дата обращения: 28.05.2022). Текст: электронный.
16. Madina Z., Aubakirova R. Z., Manyapova T., Rakhmetollauly B. R., Anatolyevna K. A., Mishchenko E. V. Self-Development as a Factor of Professional Growth of Future Teachers // Cypriot Journal of Educational Science. 2022. Vol. 17. Pp. 903–919.
17. Zhang J. Z. Discussion on How to Create Higher Vocational Education Practice-Based Teaching Systems Adapted to Vocational Skills Competitions // Open Journal of Social Sciences. 2018. Vol. 6. Pp. 95–101.
18. Баканова И. Г., Капустина Л. В. Вызовы современной системе среднего профессионального образования и пути их решения. Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 4. С. 50–64. URL: <http://e-koncept.ru/2022/221023.htm> (дата обращения 29.05.2022).
19. Белоновская И. Д., Неволина В. В. Методологические основы педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента: монография. М.: Изд-во «Перо», 2019. 124 с.
20. Козилова Л. В. Профессиональное саморазвитие преподавателя педагогического вуза в условиях трансформации образовательной среды // Педагогика и просвещение. 2020. № 4. С. 106–121.
21. Мустафаева Л. Ф. Особенности профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Симферополь, 2019. 201 с.

22. Сергеева Б. В. Профессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования в условиях цифровой образовательной среды // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2020. Т. 25, № 186. С. 114–127.

23. Уйманова Н. А. Педагогическое саморазвитие преподавателя колледжа средствами профессионального консалтинга: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. Оренбург, 2022. 256 с.

#### **Информация об авторах**

**Зинченко В. О.**, доктор педагогических наук, профессор, Луганский государственный педагогический университет (91011, Россия, г. Луганск, ул. Оборонная, 2), e-mail: metelskayvika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4469-525X>.

**Лисицына В. О.**, старший преподаватель, Луганский государственный педагогический университет (91011, Россия, г. Луганск, ул. Оборонная, 2), e-mail: v-lisitsyna@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8021-6869>.

#### **Вклад авторов**

**Зинченко В. О.** – основной автор, научный руководитель и организатор исследования, разработала методологию и направления анализа материалов исследования.

**Лисицына В. О.** – ведущий исследователь, осуществляла проведение экспериментального исследования, систематизировала и анализировала материалы исследования, обобщала его результаты.

#### **Для цитирования**

Зинченко В. О., Лисицына В. О. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию средствами творческого конкурса // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 44–55. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-44-55.

**Статья поступила в редакцию 12.08.2022;  
одобрена после рецензирования 24.09.2022; принята к публикации 27.09.2022**

## **Formation of Readiness of Future Teachers of Vocational Training to Professional Self-Development by Means of Creative Competition**

**Victoria O. Zinchenko<sup>1</sup>, Valeriya O. Lisitsyna<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> *Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia*

<sup>1</sup> *metelskayvika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4469-525X>*

<sup>2</sup> *v-lisitsyna@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3768-4082>*

The relevance of the article is due to the need to train specialists capable of productive work in the conditions of accelerated innovative development, the transition to the use of technologies and equipment of a higher level. This determines the problem of readiness formation for professional self-development, which is especially significant for vocational training teachers who are directly involved in the reproduction of the labor force and are capable of carrying out engineering and technical activities at enterprises and organizations in various sectors of the economy. The authors pointed to the insufficient degree of development of the problem of formation of readiness for professional self-development among future teachers of vocational training, taking into account the multifunctional nature of their work, which is due to the requirements of educational standards. This determined the purpose of the article to identify the essence of professional self-development of a teacher of vocational training and the features of its formation by means of a creative competition. Methods of analysis, synthesis, generalization, systematization, study of pedagogical experience, conversations and observations, as well as leading positions of system and project methodological approaches were used to conduct the research. The author's definition of professional self-development of the future teacher of vocational training is presented. The potential possibilities of creative competitions in solving the problem of forming the readiness of students of the direction of training "Professional training (by industry)" for professional self-development based on project planning, which underlies the content of creative competitions and corresponds to the nature of the activity of a teacher of vocational training, are indicated. The experience of preparing future teachers of vocational training at the Lugansk State Pedagogical University for participation in creative

competitions is characterized. A systematized list of competencies formed by students at different stages of preparation and participation in creative competitions is presented. Ways of organically combining the possibilities of educational and extracurricular processes in the preparation of future teachers of vocational training for participation in creative competitions and the development of the content of such training, which in general will contribute to the formation of students' readiness for professional self-development, are proposed.

**Keywords:** professional self-development, vocational training teacher, professional and pedagogical activity, readiness for professional self-development of future vocational training teachers, creative competition, project method

#### References

1. Serikov, V. V. Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems. M: Logos, 1999. (In Rus.)
2. Beloborodova, N. S., Chernikova, T. A. Professional self-development of future teachers in the context of traditional and competence-activity approaches to learning. Perm Pedagogical Journal, no. 6, pp. 5–11, 2014. (In Rus.)
3. Bobrova, I. A., Chursinov, O. V. Professional self-development of the teacher as condition of its continuous education. International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 10-1, pp. 41–43, 2018. (In Rus.)
4. Vlasova, E. A. Professional self-development of future social educators. Balashov, 2009. (In Rus.)
5. Kuzmina, N. V. Professionalism of the activity of a teacher and a master of industrial training of a vocational school. M: Higher School, 1989. (In Rus.)
6. Mitina, L. M. Psychology of personal and professional development of subjects of education. M: St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. (In Rus.)
7. Razuvaev, S. I. Professional and creative self-development of a teacher in the context of innovative activities of an institution of primary vocational education. Cand. ped. sci. diss. abstr. Moscow, 2010. (In Rus.)
8. Semina, I. S. Ways of professional self-development of future teachers. Training and education: methods and practice, no. 7, pp. 173–178, 2013. (In Rus.)
9. Sergeev, N. K., Arnautov, V. V. Professional formation of a future teacher in the conditions of an educational, scientific and pedagogical complex (motivational aspect). Volgograd, Change, 1997. (In Rus.)
10. Slastenin, V. A. Professional self-development of a teacher. Siberian Pedagogical journal, no. 2, pp. 3–12, 2005. (In Rus.)
11. Tivikova, S. K. Professional self-development of a teacher in the system of postgraduate education: communicative and activity approach. N. Novgorod: Nizhny Novgorod Institute of Education Development, 2013. (In Rus.)
12. Tropnikova, N. P. Formation of readiness for self-development in the process of professional training of future teachers of vocational training. Bulletin of the Educational and Methodological Association for Professional and Pedagogical Education, no. 1, pp. 174–178, 2012. (In Rus.)
13. Cai, M. L. Professional Self-Development Based on Informal Learning: A Case Study of Foreign Language Teachers in a University of China. Open Journal of Social Sciences, no. 7, pp. 26–38, 2019. (In Engl.)
14. Farias, R. S., Araujo, A. M. Teacher Professional Development: Field of Knowledge Rise. Creative Education, no. 9, pp. 658-674, 2018. (In Engl.)
15. Zhilgildinova, M., Abibulayeva, A., Sultanova, N., Yedigenova, A., Seksenbayev N., Alim Al Ayub, A., Robso, W. M. Stimulating the Professional and Personal Self-Development of Future Teachers in the Context of Value-Semantic Orientation. Hindawi. 2022. Web. 28.05.2022. <https://www.hindawi.com/journals/edri/2022/8789773/> (In Engl.)
16. Madina, Z., Aubakirova, R. Z., Manyapova, T., Rakhmetollauly, B. R., Anatolyevna, K. A., Mishchenko, E. V. Self-Development as a Factor of Professional Growth of Future Teachers. Cypriot Journal of Educational Science, no. 17, pp. 903–919, 2022. (In Engl.)
17. Zhang, J. Z. Discussion on How to Create Higher Vocational Education Practice-Based Teaching Systems Adapted to Vocational Skills Competitions. Open Journal of Social Sciences, no. 6, pp. 95–101, 2018. (In Engl.)
18. Bakanova, I. G., Kapustina, L. V. Challenges to the modern system of secondary vocational education and ways to solve them. Scientific and methodological electronic journal "Concept", no. 04. pp. 50–64, 2022. Web. 29.05.2022. <http://e-koncept.ru/2022/221023.htm> (In Rus.)
19. Belonovskaya, I. D., Nevolina, V. V. Methodological bases of pedagogical support of student's professional self-development: monograph. M: Pero, 2019. (In Rus.)

20. Kozilova, L. V. Professional self-development of a teacher of a pedagogical university in the conditions of transformation of the educational environment. *Pedagogy and education*. no. 4, pp. 106–121, 2020. (In Rus.)

21. Mustafayeva, L. F. Features of professional and pedagogical improvement of teachers of professional disciplines of the SPO system. *Cand. sci. diss. Simferopol*. 2019. (In Rus.)

22. Sergeeva, B. V. Professional self-development of the future teacher of primary education in a digital educational environment. *Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities*. no. 186, pp. 114–127, 2020. (In Rus.)

23. Uymanova, N. A. Pedagogical self-development of a college teacher by means of professional consulting. *Cand. sci. diss. Orenburg*, 2022. (In Rus.)

#### **Information about the authors**

**Zinchenko V. O.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Lugansk State Pedagogical University (2 Oboronnaya st., Lugansk, 91011, Russia), e-mail: metelskayvika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4469-525X>.

**Lisitsyna V. O.**, Senior Lecturer, Lugansk State Pedagogical University (2 Oboronnaya st., Lugansk, 91011, Russia), e-mail: v-lisitsyna@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3768-4082>.

#### **Contribution of the authors**

**Zinchenko V. O.** – the main author, supervisor and organizer of the study, developed the methodology and directions for analyzing the study materials.

**Lisitsyna V. O.** – leading researcher, carried out an experimental study, systematized and analyzed the study materials, summarized its results.

#### **For citation**

Zinchenko V. O., Lisitsyna V. O. Formation of Readiness of Future Teachers of Vocational Training to Professional Self-Development by Means of Creative Competition // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 44–55. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-44-55.

**Received: August 12, 2022;  
approved after reviewing September 24, 2022; accepted for publication September 27, 2022**

## Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-56-65

**Становление личностной готовности студентов  
технического вуза к овладению профессиональными действиями****Елена Васильевна Максименко***Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия**Lena123.90@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8199-1656>*

В данной статье обосновывается проблема становления личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями. Автором доказывается необходимость детализации структурных компонентов личностной готовности, создающих базу для формирования значимых ключевых профессиональных компетенций студентов, реализуемых в образовательном пространстве технического вуза. Понятие личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями мы понимаем как способность будущего специалиста грамотно решать психозатратные технические задачи в профессиональной ситуации, связанные с управлением производственными процессами, бесперебойной качественной эксплуатацией железнодорожных транспортных средств, обеспечением безопасности грузов и пассажиров, а также способность к саморегуляции собственного эмоционального состояния при принятии продуктивных решений в экстремальных обстоятельствах инженерной деятельности. В статье представлена структурная модель личностной готовности будущих инженеров железнодорожного транспорта. К структурным элементам личностной готовности студента, адекватным специфике инженерного труда, мы относим когнитивно-личностный, мотивационный, эмоциональный и волевой компоненты. Цель исследования состоит в осмыслении феномена личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями с определением в каждом структурном элементе доминантного звена, которое в дальнейшем будет являться базовым фактором эффективного выполнения инженерно-технических задач. Для проведения более глубокого анализа феномена личностной готовности и установления функциональных связей между его элементами наше исследование было обращено к положениям компетентностного подхода, так как на этапе вузовской подготовки происходит овладение студентами необходимым набором профессиональных действий, закреплённых в Профессиональном стандарте. Сделан вывод, что от успешного становления элементов личностной готовности у студентов технического вуза напрямую зависит формирование производственных компетенций будущих специалистов-железнодорожников.

**Ключевые слова:** студент технического вуза, личностная готовность, профессиональная деятельность, психическая саморегуляция, профессиональные компетенции

**Введение.** Основу инновационного развития экономики страны составляет деятельность специалистов технических направлений. Требования к инженерам закреплены в документах «Профессиональный стандарт № 77н «Инженер по эксплуатации технических средств железнодорожного транспорта»» и «Кодекс профессиональной этики инженера». В динамично меняющемся конформационном обществе от будущего инженерного работника предприятия требуется не обладание теоретическими знаниями, а в большей степени формирование личностной готовности к решению сложных

нестандартных профессиональных задач с повышенным уровнем производственных рисков.

В современной профессиональной реальности требования к содержанию деятельности инженеров претерпевают значительные изменения. Это связано с автоматизированными техническими системами, непрерывно усложняющимися с каждым годом. В связи с этим становление личностной готовности студентов технического вуза к оперативному управлению сложными техническими системами выступает значимым фактором, обеспечивающим овладение социально-лич-



ностными умениями и профессиональными действиями в образовательной среде вуза, необходимыми для оптимального управления и эксплуатации железнодорожной техники нового поколения. В силу специфичности инженерной деятельности сотрудники железнодорожного транспорта в значительной мере подвержены возникновению социально-психологического риска, так как их деятельность осуществляется в ситуации повышенной опасности и неопределённости. Статистические данные свидетельствуют о том, что в более 40 % случаях при возникновении аварийных и внештатных ситуаций доминирует человеческий фактор, негативно влияющий на профессиональные действия. Ускорение темпов развития технологических процессов приводит к тому, что в условиях активной смены технологий становится важным изучение возможностей будущих инженеров предотвращать профессиональные риски [1].

Одним из приоритетных направлений высшей технической школы, обеспечивающих качество современного состояния инженерной подготовки в России, является проблема изучения профессиональной компетентности в деятельности будущего специалиста железнодорожной отрасли. В этом контексте особую значимость приобретает становление личностной готовности к реализации будущим инженером профессиональных действий. Становление личностной готовности не представляется возможным без приобретения студентами технических вузов на этапе обучения способности к саморегуляции собственного эмоционального состояния при решении профессиональных задач. В связи с этим необходима детализация структурных компонентов личностной готовности, создающих базу для формирования значимых ключевых профессиональных компетенций студентов, реализуемых в образовательном пространстве технического вуза. Построение системы критериальной оценки успешности будущих инженеров железнодорожного транспорта, занимающих определённые должности, должно предусматривать не только диагностирование динамики уровня их теоретико-профессиональных знаний, но и качественную характеристику социально-личностных умений, позволяющих обеспечить личностную готовность [2].

Необходимость выявления ключевых личностно обусловленных профессиональных компетенций будущих инженеров отсылает нас к возможностям компетентностного подхода. Исследования недавних лет по инженерной психологии в области личностно ориентированного подхода (В. М. Жураковский, В. М. Приходько, А. И. Чучалин, Л. Г. Петрова, З. С. Сазонова, Т. Ю. Полякова, М. А. Соловьев) доказывают неразрывное единство профессионального и личностного развития студента в высшем учебном заведении [3]. Обращение к положениям компетентностного подхода позволяет устанавливать причинно-следственные зависимости между формированием структурных элементов личностной готовности и возможностью эффективно выполнять профессиональные функции.

Определение структурных компонентов личностной готовности при решении задач требует обозначения их влияния на становление значимых ключевых профессиональных компетенций будущих инженеров в железнодорожном вузе. Личностная готовность выступает как основа развития профессиональных компетенций будущих инженеров, востребованных в стремительно изменяющихся условиях глобализирующегося мира. Становление личностно-профессионального развития студентов в период обучения в вузе позволяет решить комплекс задач сложноорганизованной инженерной деятельности (ФГОС ВО 3++), направленных на описание и структурирование матрицы приоритетных компетенций будущих сотрудников.

Из-за большого количества аварийных ситуаций на железнодорожном транспорте одной из основных целей профессиональной подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта становится становление личностной готовности. В трудах Дж. Равена излагаются наиболее существенные вопросы личностного становления студентов как будущих специалистов, владеющих профессиональными компетенциями [4]. Представители научных сообществ различных национальных систем инженерного образования за последние пять лет пришли к единому выводу, что для эффективного формирования и развития личностно-профессиональной готовности компетентного специалиста важно обладать качественной методологической подготовкой и гибким техническим мышлением [5].

Исследователи, изучавшие различные аспекты, связанные с личностным становлением будущего специалиста железнодорожного транспорта в своей профессии, отмечают выраженный компетентностный характер данного процесса и указывают на некоторые проблемные стороны, которые содержит его реализация. Личностное становление студентов в техническом вузе, характеризующееся сменой базовой образовательной парадигмы в инженерном образовании к подготовке будущих специалистов для работы в альтернативных и нестандартных условиях с применением компетентностного подхода, требует дальнейшего исследования. Все чаще предъявляются обновлённые требования к качеству подготовки будущих специалистов с высшим техническим образованием. Поэтому наметилась потребность в более подробном исследовании этой проблемы с описанием структурных компонентов личностной готовности, установлением в каждом из них функционального ядра, позволяющих будущим инженерам осуществлять продуктивные решения в профессиональной ситуации.

*Цель исследования* – провести анализ феномена личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями.

*Задачи исследования:*

1) структурировать теоретико-методологические подходы и проанализировать сущность понятия личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями с позиций отечественных и зарубежных авторских концепций;

2) рассмотреть структурную модель компонентов личностной готовности будущих инженеров железнодорожного транспорта;

3) выделить в каждом структурном компоненте личностной готовности доминантное звено, которое в дальнейшем будет являться базовым фактором эффективного выполнения служебных задач как основы приобретения профессиональных компетенций в процессе обучения;

4) определить динамику развития когнитивного компонента, выступающего одним из базовых элементов в структуре личностной готовности на этапе начального обучения студентов в техническом вузе (I–IV семестры), посредством проведения

психолого-педагогического мониторинга по дисциплинам за весенний семестр 2021–2022 учебного года;

5) определить влияние структурных компонентов личностной готовности студентов технического вуза на становление профессиональных компетенций будущих инженеров.

Проблема исследования видится нам в выявлении состава доминантного звена в каждом из структурных компонентов личностной готовности и их влияния на овладение профессиональными действиями будущими инженерами в железнодорожном вузе, в единстве обеспечивающими социально-личностные умения.

На наш взгляд, эти вопросы не получили достаточного осмысления в научно-технической области, так как назрела необходимость в поиске принципиально новых путей и средств личностно-профессионального развития студентов, отвечающих запросам современного социума.

**Методология и методы исследования.** В ходе анализа изучения проблемы личностной готовности будущих инженеров железнодорожного транспорта, позволяющей наметить ориентиры в овладении обучающимися востребованным набором профессиональных компетенций, мы выделили следующие теоретико-методологические подходы:

– основные положения компетентностного подхода к пониманию процесса становления личностной готовности студентов технического вуза как основы овладения профессиональными действиями (Дж. Равен);

– идеи о взаимосвязи личностно ориентированного и профессионального развития (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. Д. Шадриков);

– труды, направленные на осознание студентом себя как будущего профессионала, способного самостоятельно разрешать сложные производственные ситуации (А. А. Деркач);

– исследование саморегуляции при изучении личностной готовности и умений человека использовать свои психические возможности в решении профессиональных задач (Т. В. Корнилова).

**Результаты исследования.** В изменяющемся мире предпосылкой к успешному выполнению профессиональных задач, сво-

временному и эмоционально адекватному реагированию на события, которые трудно предвидеть с полной определённой, является становление личностной готовности студентов к принятию риска, формируемое в образовательном пространстве технического вуза. Личностная готовность будущего специалиста осуществлять рациональный выбор достигается путём сформированности профессиональных компетенций, необходимых для соответствующего вида деятельности.

Рассматривая проблему становления личностной готовности будущих инженеров к принятию продуктивных решений в ситуациях, связанных с выполнением работ по организационно-технической эксплуатации, обслуживанием и ремонтом устройств железнодорожного транспорта, сопровождающихся непредсказуемыми событиями, целесообразно проанализировать трактование этого феномена с позиций авторских концепций, в том числе представителей компетентностного подхода.

Проблема становления личностной готовности как механизм, отражающий вынужденное состояние человека осознанно действовать в условиях неполной информации с обладанием полным знанием о всех возможных исходах и их соотношения друг с другом, разрабатывалась в отечественной и зарубежной науке в русле психологических исследований, которые описывают разные стороны данного комплексного феномена.

Формулируя определение личностной готовности, соответствующее цели данного исследования, важными для понимания его сущности представляются нам утверждения М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [6]. Они указывают на то, что личностную готовность к самоконтролю и саморегуляции своих профессиональных действий при недостаточной ориентировке в рабочей ситуации в силу неполноты информации следует связывать с интегративной способностью, позволяющей выполнять должностные обязанности на качественном уровне. По их мнению, интегративная способность должна включать комплекс когнитивных, мотивационных, эмоциональных и волевых свойств личности, достигаемый в результате моделирования параметров образовательной среды вуза и несущий в себе потенциал неопределённости с предоставлением выбора образовательных возможностей. При-

держиваясь личностно ориентированного подхода, сторонниками которого они является, авторы доказывают идею о том, что при создании социально востребованных профессиональных и жизненных ситуаций способность человека мобилизовать свои внутренние ресурсы в ответ на вызов изменяющейся действительности послужит основой для формирования и развития ключевых личностно обусловленных компетенций в образовательном пространстве технического вуза [7].

А. А. Деркач личностную готовность к осмысленным профессиональным действиям соотносит со сложной целостной системой, находящейся во взаимосвязи с функциональным, операциональным и личностным компонентами для наиболее успешного решения технических задач [8; 9].

В работах В. Д. Шадрикова отмечено, что становление личностной готовности человека к опасности и новизне производственной ситуации выступает инструментом развития и формирования необходимых профессиональных компетенций на этапе обучения в техническом вузе. Учёные подтверждают, что именно личностное самоопределение и самосознание играют огромную роль в восприятии будущим специалистом-железнодорожником ситуации риска, в том, какой ресурсный запас использует человек, когда принимает решение о действиях в условиях риска [10; 11].

Анализируя различные позиции учёных к пониманию процесса становления личностной готовности студентов технических вузов, основанные на тезисах компетентностного подхода, охарактеризуем психодиагностические данные, полученные зарубежным психологом Ali Muhamad, во многом схожие с нашей проблематикой. Он исследует личностную готовность студентов профессионально-технических учебных заведений к процессам глобализации, опираясь при этом на разработку модели бизнес-ориентированных ключевых компетенций. Исследователь убеждён в том, что это позволит наилучшим образом оптимизировать подготовку будущих специалистов, учитывая конкретные запросы рынка труда. В подтверждение этого тезиса автором было проведено анкетирование среди студентов шести факультетов инженерного Джокьякартского государственного университета с целью выявления наличия центральных

показателей, определяющих становление личностной готовности к глобализации и промышленной революции. К основным показателям, определяющим комплексную готовность учащихся на этапе обучения, автор относит практико-ориентированную готовность (знания, навыки, наличие у будущего специалиста предпосылок для самоопределения в своих интеллектуальных стратегиях), личностную готовность (интеллектуальный потенциал, уверенность в своих возможностях, коммуникативная составляющая, готовность к работе в команде, адекватное реагирование на происходящие технологические изменения). На основании анкетирования можно сделать вывод, что показатели практико-ориентированной готовности у учащихся гуманитарно-инженерных курсов составляют 71,5 %. Значения по шкале «личностная готовность» у учащихся попали в категорию ниже среднего – 28,5 %. Это ещё раз подчёркивает важность процесса становления личностной готовности будущего инженера к решению профессиональных задач в экстремальных рабочих ситуациях, как основного фактора, влияющего на формирование профессиональных компетенций в вузе [12].

Обобщая системообразующие определения, отметим, что в связи с существенными особенностями и спецификой труда инженера железнодорожного транспорта в современных реалиях понятие личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями необходимо трактовать как способность будущего специалиста грамотно решать психозатратные технические задачи в профессиональной ситуации, связанные с управлением производственными процессами, бесперебойной качественной эксплуатацией железнодорожных транспортных средств, обеспечением безопасности грузов и пассажиров, так и способность к саморегуляции собственного эмоционального состояния при принятии продуктивных решений в экстремальных обстоятельствах инженерной деятельности [13].

Становление личностной готовности студентов инженерных факультетов к решению профессиональных задач технически грамотным путём и принятию продуктивных решений – явление динамичное и имеет структурно-уровневое строение, характери-

зующееся изменением в процессе обучения в вузе, в соответствии с переходом обучающихся с курса на курс.

Когнитивно-личностный компонент соотносится с наличием у студентов железнодорожного вуза операционных составляющих мышления (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация) и обуславливает потребность рационального использования будущим инженером профессиональной деятельности для эффективного решения управленческих задач по эксплуатации сложных объектов и технических систем в условиях часто возникающих ситуаций риска. В качестве доминантного звена, обеспечивающего готовность к овладению профессиональными действиями в образовательной среде вуза, мы выделяем осознанное отношение к себе как будущему специалисту железнодорожного транспорта.

Мотивационный компонент проявляется в потребности будущего инженера к успешному выполнению профессиональных задач при адекватном соотношении продуктивных решений и личностного выбора, в желании добиться успеха в процессе их решения, демонстрирующего саморазвитие будущего специалиста-железнодорожника; в понимании ценности труда инженера, стремлении к развитию нравственных качеств. Высокоскоростное оборудование железнодорожных систем нового поколения становится причиной увеличения объёма информации, в результате чего возрастает негативное воздействие на нервную систему специалиста<sup>1</sup>. Вершиной развития будущего специалиста-железнодорожника как профессионала можно считать обладание базовыми жизненными ценностями и обретение веры в смысл и назначение собственной жизни. Это обеспечит наличие позитивной мотивации в непрерывно изменяющихся условиях инженерного труда.

Эмоциональный компонент отражает наличие определённой модели эмоционального реагирования будущего специалиста на производстве при выборе и контроле ответственных решений в профессиональной ситуации, в результате чего происходит выполнение функциональных обязанностей. Как заключает зарубежный учёный Бокертс,

<sup>1</sup> Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

умение предвидеть результаты своих действий, возможные последствия аварийных или нестандартных ситуаций, умение далеко и точно прогнозировать определяют способность будущего специалиста-железнодорожника изменять и контролировать своё поведение для достижения определённой цели. Эмоциональная устойчивость, умение сосредоточиться, настойчивость в достижении намеченной цели, самодисциплина определены ведущими показателями, образующими внутренний ресурс, дающий возможность осуществлять будущим специалистам железнодорожного транспорта самоконтроль своих действий и преодолевать стрессовые состояния, связанные со спецификой инженерного труда [14].

Волевой компонент при решении сложных динамических профессиональных задач выражается в целенаправленном поведении. Поскольку специфика инженерной деятельности на современном этапе развития отличается принятием ответственных решений в заведомо неопределённых условиях, будущие специалисты железнодорожного транспорта должны уметь отслеживать и оценить собственное поведение в связи с теми целями, которые они преследуют. Принимая ответственные решения в заведомо неопределённых условиях, человек актуализирует личностное самоопределение путём прогнозирования осознанного обдумывания возможных вариантов выбора. В данном случае функциональной доминантой данного компонента будет являться волевая регуляция личностного самоопределения в выборе способов преодоления неопределённости при решении заведомо сложных профессиональных задач.

Нами обозначены этапы становления компонентов личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями: на первом этапе (первый-второй курс) развиваются механизмы управления профессиональным развитием, предполагающие работу по приобретению умений целеполагания, моделирования, программирования, планирования, контроля и оценивания результатов (становление когнитивного компонента); на втором этапе (третий курс) – побудительные механизмы к учебно-профессиональной деятельности (становление мотивационного компонента); на третьем этапе (четвёртый и пятый

курс) – механизмы психической саморегуляции учебно-профессиональной деятельности (становление эмоционального и волевого компонентов). Процесс достижения пика становления личностной готовности должен быть ориентирован на окончание студентами обучения в техническом вузе и направлен на начало реализации профессиональной деятельности. Главенствующее место здесь занимают механизмы психической саморегуляции при выработке гибкого, технически слаженного поведения будущими специалистами-железнодорожниками и его движения в соответствии с требованиями современной жизни и профессиональными задачами инженерной сферы [15].

**Обсуждение результатов исследования.** В рамках внутренней системы оценки качества подготовленности инженерных специалистов по образовательным программам высшего технического образования – программам бакалавриата и специалитета – проведён психолого-педагогический мониторинг по дисциплинам, реализуемым в весеннем семестре 2021–2022 учебного года. В исследовании приняли участие студенты первого курса обучения Забайкальского института железнодорожного транспорта в количестве 33 человек. Наше исследование было сконцентрировано и направлено на выявление у первокурсников особенностей проявления когнитивного компонента личностной готовности, выражающихся в умственной работоспособности при обработке информации. Показатель качества развития когнитивного компонента у студентов технического вуза на начальной стадии обучения (I–IV семестр) является определяющим фактором в обеспечении оптимальной работы железнодорожной техники нового поколения. В связи с этим на первом этапе становления личностной готовности студентов технического вуза к решению профессиональных задач особое внимание следует уделять уровням развития познавательных способностей, мыслительных операций, отношению к научно-исследовательской деятельности.

Представим результаты сформированности когнитивного компонента личностной готовности у студентов I курса, выявляющего стартовые возможности обучающихся к овладению профессиональными действиями в образовательной среде технического вуза:

– среди студентов I курса высокого уровня проявления когнитивного компонента к осознанию образа «Я – будущий инженер железнодорожного транспорта» выявлено не было;

– студенты, чьи показатели были диагностированы на среднем уровне (70 %), испытывают трудности с адаптацией к условиям обучения в техническом вузе, они ещё недостаточно знают свои интеллектуальные особенности и возможности, проявляют неуверенность в связи с некоторыми трудностями в учебной деятельности, но имеют определённый фундамент по общенаучным дисциплинам;

– студенты, набравшие низкие баллы (30 %), показали сниженный уровень подготовки по общенаучным дисциплинам, относящимся к обязательной части учебного плана; продемонстрировали ограниченность и отрывистость базовых знаний, которые на данном этапе не могут служить основой решения нестандартных профессиональных задач.

В целях оптимизации профессиональной подготовки студентов в инженерно-техническом вузе следует учитывать важность становления элементов личностной готовности и их влияние, которые они оказывают на формирование ключевых образовательных компетенций.

Когнитивно-личностный компонент оказывает значительное влияние на развитие профессиональной компетенции, направленной на формирование у обучающихся технических вузов готовности к продуктивному разрешению рабочих ситуаций в кооперации с коллегами, способности к самосовершенствованию, умений разрешать конфликтные ситуации и проводить качественную и количественную оценку качества личности работника железнодорожного транспорта, предпосылок к осуществлению опытно-экспериментальной работы и интерпретации результатов, актуализации своего опыта деятельности и учёт опыта других успешных производственников в соответствии с задачами реальной действительности.

Мотивационный компонент будет играть решающую роль в развитии профессиональной компетенции, направленной на формирование у будущих специалистов-железнодорожников осознанной активной позиции в отношении понимания общественного смыс-

ла инженерного труда и значимости его для собственных перспективных достижений, творческого и ответственного отношения к будущей деятельности, умений оперировать теоретическими и практическими аспектами профессиональной этики, способности превосходить изменения и работать в неопределённых условиях труда [16].

На пути формирования профессиональной компетенции студентов в техническом вузе, обусловленной развитием эмоционального компонента, одним из главных критериев выступает стрессоустойчивость будущих специалистов железнодорожного транспорта к воздействию экстремальных условий и негативных факторов в области инженерной деятельности<sup>1</sup>.

Становление волевого компонента личностной готовности у студентов в процессе вузовского обучения обеспечивает самоконтроль при выполнении организационно-управленческих действий в профессиональных ситуациях, план их реализации и готовность нести за них ответственность. Появление и реализация волевых действий на основе ценностных приоритетов позволяет обеспечивать осмысление, целесообразность и оперативность принятия продуктивных решений в управлении техническими объектами и подвижным составом железнодорожного транспорта с использованием современных технологий при решении профессиональных задач [17].

**Выводы.** При проведении анализа подходов отечественных и зарубежных авторов, исследовавших особенности процесса становления личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями, мы выяснили, что оно представляет собой совокупность ключевых психических новообразований и имеет структурно-уровневое строение, характеризующееся изменением в процессе обучения в вузе, в соответствии с переходом обучающихся с курса на курс. В качестве показателей успешности компетентно адаптированного специалиста к профессиональной деятельности нами выделены структурные компоненты личностной готовности, которые в образовательной среде вуза разви-

<sup>1</sup> Michalos A. C. Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. – Текст: электронный // Springer. – 2018. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/259706826\\_Encyclopedia\\_of\\_Quality\\_of\\_Life\\_and\\_Well-Being\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/259706826_Encyclopedia_of_Quality_of_Life_and_Well-Being_Research) (дата обращения: 20.08.2022).

вается поэтапно: при переходе от начального этапа обучения к заключительному.

Описанные в данном исследовании ключевые личностно обусловленные профессиональные компетенции нацелены на конечный результат и могут быть подвергнуты оценке за счёт гибкого и динамичного характера, что позволяет вносить коррективы в собственную деятельность субъектом трудовых отношений и использовать накопленный опыт предшественников в самообразовании и самообучении.

**Заключение.** В результате исследования определено, что уровень развития когнитивного компонента личностной готовности диагностируется средними и низкими показателями и может быть охарактеризован как умеренно отстающий. У студентов железнодорожного вуза в недостаточной степени присутствует чёткое осознание о структурном представлении «Я – будущий инженер железнодорожного транспорта».

Необходимость выявления особенностей проявления когнитивного компонента личностной готовности у студентов I курса связана с низкой подготовкой по гуманитарным и естественно-научным дисциплинам, с недостаточно развитыми формами технического мышления. Снижение качества сформированности когнитивного компонента личностной готовности у студентов I курса создаёт трудности в полноценном овладении ими профессиональными действиями, представленными в Профессиональном стандарте.

На следующих этапах нашего исследования будет проводиться диагностирование уровня сформированности мотивационного, эмоционального и волевого компонентов личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями, предопределяющими осознанность выбора инженерной специальности.

#### Список литературы

1. Симоньянц Р. П. Проблемы инженерного образования и их решение с участием промышленности // Наука и образование. 2014. № 1. С. 394–413.
2. Альметов Н., Жорабекова А., Сагдуллаев И., Абилхайрова Ж., Туленова Х. Инженерное образование: проблемы модернизации в контексте компетентного подхода // Международный журнал инженерной педагогики. 2020. Вып. 6. С. 7–20.
3. Пиралова О. Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза: монография. М.: Академия Естествознания, 2011. 191 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 394 с.
5. Алисултанова Э. Д. Компетентностный подход в инженерном образовании: монография. М.: Академия Естествознания, 2010. 148 с.
6. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза: монография. Минск: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1978. 318 с.
7. Крюкова Т. Б. Психологическая готовность студентов инженерных специальностей электроэнергетической отрасли к деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. М., 2011. 31 с.
8. Деркач А. А. Акмеологические основания развития профессиональной компетентности кадров управления: монография. Псков: Псковский обл. ин-т повышения квалификации работников образования, 2007. 113 с.
9. Сулима В. Н. Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении // Вестник Костромского государственного университета. 2017. № 5. С. 74–78.
10. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека: монография. М.: Ин-т психологии РАН, 2013. 462 с.
11. Ефимова Н. С. Модель формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности и её реализация в техническом вузе // Вестник Московского городского педагогического университета. 2014. Вып. 4. С. 34–42.
12. Muhamad A. Vocational Students' Perception and Readiness in Facing Globalization, Industry Revolution 4.0 and Society 5.0. Текст: электронный // Journal of Physics: Conference Series. 2021. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1833/1/012050/pdf> (дата обращения: 06.08.2022).
13. Eilig J., McLaughlin P. A. The Regulatory Determinants of Railroad Safety. Текст: электронный // Review of Industrial Organization. 2017. Pp. 371–398. URL: <https://www.mercatus.org/publications/regulation/regulatory-determinants-railroad-safety> (дата обращения: 06.08.2022).
14. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. 2015. Вып. 8. С. 47–59.

15. Uhryn O. Psychological Readiness of Students for Professional Life. Текст: электронный // Journal of Education Culture and Society. 2013. Pp. 97–107. URL: [https://www.researchgate.net/publication/307803818\\_Psychological\\_readiness\\_of\\_students\\_for\\_professional\\_life](https://www.researchgate.net/publication/307803818_Psychological_readiness_of_students_for_professional_life) (дата обращения: 06.08.2022).

16. Мороз Ю. А. Магистральный транспорт как ключевое звено транспортной системы России // Техник транспорта: образование и практика. 2020. Т. 1, вып. 4. С. 314–321.

17. Ficria A. Factors Influencing Students' Well-being on Educational Outcomes in the Indonesian Railway Polytechnic. Текст: электронный // Indonesian Journal of English Teaching. 2021. Pp. 136–148. URL: <http://jurnalftk.uinsby.ac.id/index.php/IJET/article/view/1384> (дата обращения: 06.08.2022).

#### **Информация об авторе**

**Максименко Е. В.**, аспирант, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30), e-mail: [Lena123.90@mail.ru](mailto:Lena123.90@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8199-1656>.

#### **Для цитирования**

Максименко Е. В. Становление личностной готовности студентов технического вуза к овладению профессиональными действиями // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 56–65. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-56-65.

**Статья поступила в редакцию 13.08.2022;  
одобрена после рецензирования 15.09.2022; принята к публикации 17.09.2022**

## **Formation of Personal Readiness of Students of a Technical University to Master Professional Actions**

**Elena V. Maksimenko**

*Transbaikal State University, Chita, Russia  
[Lena123.90@mail.ru](mailto:Lena123.90@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8199-1656>*

This article substantiates the problem of the formation of the personal readiness of students of a technical university to master professional actions. The author proves the need to detail the structural components of personal readiness for the formation of professional competencies of students in a technical university. The concept of personal readiness of students of a technical university to master professional actions is presented. The ability of a future specialist to competently solve technical problems related to the high-quality operation of railway transport, ensuring the safety of goods and passengers is understood as the ability to self-regulate their own emotional state. The article presents a structural model of the personal readiness of future railway engineers. The structural elements of a student's personal readiness include cognitive-personal, motivational, emotional and volitional components. The purpose of the study is to comprehend the phenomenon of personal readiness of students of a technical university to master professional actions with the definition of a dominant link in each structural element, which in the future will be the basic factor in the effective implementation of engineering and technical tasks. To conduct a deeper analysis of the phenomenon of personal readiness and establish functional relationships between its elements, the study is turned to the provisions of the competency-based approach. The author concluded that the formation of production competencies of future railway specialists directly depends on the successful formation of the elements of personal readiness among students of a technical university.

**Keywords:** student of a technical university, personal readiness, professional activity, mental self-regulation, professional competencies

#### **References**

1. Simonyants, R. P. Problems of engineering education and their solution with the participation of industry. Science and education, no. 1, pp. 394–413, 2014. (In Rus.)
2. Almetov, N., Zhorabekova, A., Sagdullaev, I., Abilkhairova, Zh., Tulenova, Kh. International Journal of Engineering Pedagogy, issue. 6, pp. 7–20, 2020. (In Rus.)
3. Piralova, O. F. Theoretical foundations for optimizing training in professional disciplines in a modern technical university. Publishing House of the Academy of Natural Sciences, 2011. (In Rus.)
4. Raven, J. Competence in modern society: Identification, development and implementation. M: Kogito-Centre, 2002. (In Rus.)



5. Alisultanova, E. D. Competence-based approach in engineering education. Publishing House of the Academy of Natural Sciences, 2010. (In Rus.)
6. Dyachenko, M. I., Kandybovich, L. A. Psychology of higher education: Features of the activities of students and university teachers. Minsk: Publishing house of BSU named after. V. I. Lenin, 1978. (In Rus.)
7. Kryukova, T. B. Psychological readiness of students of engineering specialties of the electric power industry for activity. Cand. sci. diss. abstr. M, 2011. (In Rus.)
8. Derkach, A. A. Acmeological foundations for the development of professional competence of management personnel. Pskov Publishing House: Pskov Regional Institute for Advanced Training of Educational Workers, 2007. (In Rus.)
9. Sulima, V. N. Personal and professional development of students during their studies at a higher educational institution. Bulletin of the Kostroma State University, no. 5, pp. 74–78, 2017. (In Rus.)
10. Shadrikov, V. D. Psychology of human activity. M: Publishing House “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”, 2013. (In Rus.)
11. Efimova, N. S. Model of formation of personal readiness for safe professional activity and its implementation in a technical university. Bulletin of the Moscow City Pedagogical University, issue. 4, pp. 34–42, 2014. (In Rus.)
12. Muhamad, A. Vocational students’ perception and readiness in facing globalization, industry revolution 4.0 and society 5.0. Journal of Physics: Conference Series, pp. 1–7, 2021. Web. 06.08.2022. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1833/1/012050/pdf>. (In Engl.)
13. Ellig, J., McLaughlin Patrick, A. The Regulatory Determinants of Railroad Safety. Review of Industrial Organization, pp. 371–398, 2017. Web.06.08.2022. <https://www.mercatus.org/publications/regulation/regulatory-determinants-railroad-safety>. (In Engl.)
14. Kornilova, T. V. The principle of uncertainty in the psychology of choice and risk. Psychological research, issue. 8, vol. 4, pp. 47–59, 2015. (In Rus.)
15. Uhryn, O. Psychological readiness of students for professional life. Journal of Education Culture and Society, pp. 97–107, 2013. Web. 06.08.2022. [https://www.researchgate.net/publication/307803818\\_Psychological\\_readiness\\_of\\_students\\_for\\_professional\\_life](https://www.researchgate.net/publication/307803818_Psychological_readiness_of_students_for_professional_life). (In Engl.)
16. Moroz, Yu. A. Trunk transport as a key element of the Russian transport system direct. Transport technician: education and practice, issue. 4, vol. 1, pp. 314–321, 2020. (In Rus.)
17. Ficria, A. Factors Influencing Students’ Well-being on Educational Outcomes in the Indonesian Railway Polytechnic. Indonesian Journal of English Teaching, pp. 136–148, 2021. Web. 06.08.2022. <http://jurnalftk.uinsby.ac.id/index.php/IJET/article/view/1384>. (In Engl.)

#### **Information about author**

**Maksimenko E. V.**, Postgraduate, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), e-mail: [Lena123.90@mail.ru](mailto:Lena123.90@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8199-1656>.

#### **For citation**

Maksimenko E. V. Formation of Personal Readiness of Students of a Technical University to Master Professional Actions // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 56–65. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-56-65.

**Received: August 13, 2022;**  
**approved after reviewing September 15, 2022; accepted for publication September 17, 2022**

## Научная статья

УДК 654. 197, 070

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-66-72

**Особенности этножурналистики как учебной дисциплины  
в рамках журналистского образования современной России****Екатерина Константиновна Рева***Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия**reva.ek@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7646-9663>*

Изучение специфики этнополитического компонента в журналистском образовании актуально в силу ряда факторов. Во-первых, текущий год показал ещё большую значимость СМИ как социального института в сохранении целостности государства, его поликультурной и этноконфессиональной основы. Во-вторых, СМИ являются одним из основных средств, расширяющих знания об истории и этнокультуре народов Российской Федерации, формируют этнографическую грамотность населения, способствуют гражданскому самосознанию и патриотизму. В-третьих, информационное обеспечение государственной национальной политики России является одним из направлений Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., основного документа стратегического планирования, определяющего нацстроительство России. В связи с этим в статье подчёркивается значение дисциплины «Этножурналистика» в основной образовательной программе по направлению 42.03.02 *Журналистика*. Цель исследования – выявить и систематизировать образовательные практики в сфере этнополитики, применяемые в учебном процессе студентов-журналистов, для определения доминирующих педагогических подходов в подготовке обучающихся к работе с этнической проблематикой. Эмпирическую базу исследования составили рабочие программы дисциплин «Журналистика в этнокультурном взаимодействии», «Журналистика в этнокультурном пространстве», «Этнокультурная проблематика в средствах массовой информации», преподавание которых осуществляется в Алтайском государственном университете, Казанском федеральном университете, Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна, Пензенском государственном университете. Поиск проводился методом сплошной выборки. На основе метода изучения педагогического опыта и качественного анализа рабочих программ систематизированы подходы разработчиков рабочих программ в выборе тематики для обеспечения эффективного взаимодействия этнологического, этнополитологического и журналистского компонентов в подготовке студентов-журналистов для работы с этнической проблематикой. Обучающимся предлагается изучить основополагающие темы из области этнологии, ввести в терминологию этнопсихологии в контексте профессии журналиста, дать представление о культурологических процессах и явлениях. Тема является перспективной для дальнейшего исследования, направленного на определение качества образования студентов-журналистов в области этножурналистики, определение их ориентирования в этнополитических процессах и явлениях, этнокультурной специфики народов Российской Федерации. Также представляется возможным изучение рекомендуемой в рабочих программах дисциплин литературы.

**Ключевые слова:** этножурналистика, образовательные практики, этнополитологическое образование журналистов, поликультурное образование, этнокультурное воспитание

**Введение.** Вопрос межнациональных отношений для Российской Федерации как государства с полиэтничным составом является одним из ключевых. Это обусловлено потребностью и сохранения внутривнутриполитической стабильности, и предотвращения дестабилизации межэтнического согласия извне. Эти задачи, «включая укрепление

единства страны, не могут решаться без серьёзных усилий государственных и общественных органов и без понимания и поддержки населением» [1, с. 36]. В. К. Малькова акцентирует внимание в этом процессе на просветительской и идеологической работе, участии образовательных структур, средств массовой информации, интернета и других

каналов коммуникации, которые поддерживают единое информационное, социально-политическое и культурное пространство нашей страны [1]. «СМИ не просто информируют общество о событиях, в том числе и в сфере этнополитики и межэтнических отношений, – обращают внимание В. А. Тишков и Ю. П. Шабаев, – но, комментируя их, внедряют в массовое сознание толерантные и конфликтные ценности, образы, ориентиры и идеи»<sup>1</sup>. Этнически окрашенные материалы в СМИ, выполняя гуманную, толерантную миссию, просвещают массовую аудиторию, информируют, развлекают<sup>2</sup>; СМИ – доступный канал для получения сведений об этническом составе нашей страны, историко-культурных особенностях народов. «Такого рода этническая информация воспитывает у читателей, слушателей, зрителей патриотизм и гражданственность, интерес и уважение к другим народам, к их жизни и достижениям, способствует формированию этнического самосознания, чувства национального достоинства, уважительного отношения к своей этнической общности»<sup>3</sup>. В одном из интервью руководитель Федерального агентства по делам национальностей И. В. Баринов говорит о роли журналистов в процессе урегулирования межнациональных отношений, которые, по его мнению, «должны транслировать национальное многообразие нашей страны как наше достояние, чтобы этот вопрос не использовался для раскачивания политической стабильности»<sup>4</sup>. На момент проведения интервью глава ведомства фиксирует негативный характер освещения в СМИ национальных вопросов, что «национальный вопрос не звучит, когда говорят о достижениях в спорте, героях нашего времени»<sup>5</sup>. Научное и экспертное мнение, таким образом, свидетельствует о роли средств массовой информации и журналистов в конструировании этнополитической повестки, о высокой миссии института СМИ в укреплении межнационального единства Российской Феде-

рации. Авторы учебника «Этнополитология. Политические функции этничности» пишут, что «в такой полиэтничной стране, как Россия, внедрение программ и практик улучшения межкультурного взаимодействия является актуальной задачей»<sup>6</sup>. В. К. Малькова в одной из своих работ говорит о выработке системы целенаправленных мероприятий, предусматривающих повышение квалификации журналистов, работающих с этнической проблематикой в различных СМИ<sup>7</sup>.

Если сгенерировать все приведённые тезисы о значении журналистики в сфере межнациональных отношений, то, думается, образовательный процесс студентов-журналистов должен предполагать включение дисциплин, содержание которых соответствует запросам государства на формирование компетенций предоставления качественной этнической информации. В практике вузовского преподавания по направлению 42.02.03 *Журналистика* таким учебным курсом является «Этножурналистика» (в учебных планах разных университетов – «Журналистика в этнокультурном взаимодействии», «Журналистика в этнокультурном пространстве», «Этнокультурная проблематика в средствах массовой информации»). Исследованием предполагалось изучить содержание учебных дисциплин, определить аспекты, которые акцентируются в обучении будущих журналистов при работе с этнической информацией.

Теоретическая база исследования представлена работами российских учёных: медиаисследователей (Е. Л. Вартанова [2], И. Н. Блохин [3], А. А. Гладкова [4; 5], И. В. Ерофеева [6; 7], С. А. Ржанова [8]), этнологов и этнополитологов (М. А. Аствацатурова [9], В. Ю. Зорин [10; 11], В. К. Малькова [1]) и исследованиями зарубежных авторов [12–15].

**Методология и методы исследования.** Поиск рабочих программ дисциплин, предполагающих связь журналистики и этнополитики, осуществлялся на основе мониторинга учебных планов образовательной программы по направлению 42.03.02 *Журналистика*, размещённых на официальных сайтах университетов, входящих в состав

<sup>1</sup> Тишков В. А., Шабаев Ю. П. Этнополитология. Политические функции этничности: учебник для вузов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. – С. 329.

<sup>2</sup> Там же. – С. 331.

<sup>3</sup> Там же. – С. 329.

<sup>4</sup> Шушкина А. Баринов: в СМИ мало сюжетов о национальных вопросах в положительном ключе // Парламентская газета. – 2017. – 17 марта.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Тишков В. А., Шабаев Ю. П. Этнополитология. Политические функции этничности: учебник для вузов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. – С. 329.

<sup>7</sup> Малькова В. К. Этнические аспекты журналистики: из опыта анализа российской прессы. – М.: Ин-т этнологии и антропологии РАН, 2004. – С. 203.

Федерального учебно-методического объединения<sup>1</sup>. Результаты этого этапа работы, основанного на методе сплошной выборки, показали, что журналистика в контексте этнополитики преподаётся не в каждом университете. Мы столкнулись с техническими сложностями, которые были вызваны тем, что не все университеты предоставляют доступ к электронно-информационной образовательной среде вуза неавторизованным пользователям. С учётом этого фактора выявлено 4 % учебных дисциплины (6 единиц), преподаваемых в Алтайском государственном университете, Амурском государственном университете, Астраханском государственном университете (рабочей программы дисциплины нет в свободном доступе), Казанском федеральном университете, Пензенском государственном университете, Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна. Мы не рассматриваем программы с названием «Этническая журналистика», так как исходим из концепции профессора И. Н. Блохина, что этножурналистика и этническая журналистика имеют разные предметы изучения и, соответственно, преподавания. Этножурналистика посвящена проблемам национальных отношений, рассказывает о других этнических культурах, а этническая журналистика ориентирована на освещение вопросов, характерных для конкретного народа [3]; СМИ, имеющие такой контент, выходят на территории проживания этого народа. Работа проводилась с полнотекстовыми документами, содержащими полную информацию об учебном курсе. Качественный метод при работе с документами предполагал анализ цели и задач курса, его тематику, перечень формируемых профессиональных компетенций.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Дисциплина «Журналистика в этнокультурном взаимодействии» (Алтайский государственный университет) предполагает формирование у студентов профессиональных норм освещения этнических аспектов жизни общества. Содержательно программа представлена тремя основными блоками:

1) разделы и темы, предусматривающие изучение этнологии («Предмет и место

<sup>1</sup> Факультет журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова: [официальный сайт]. – URL: <http://www.journ.msu.ru/umo/ums-zhurnalistika.php> (дата обращения: 12.05.2022). – Текст: электронный.

этнологии в системе гуманитарных и социальных наук», «Основные этнологические школы и направления: история и современность», «Этнос и этничность: методологические подходы», «Этническая картина мира»);

2) вопросы регулирования межэтнических конфликтов, проблема национализма, освещение этнических аспектов в средствах массовой информации («Этническая толерантность и СМИ», «Межэтнические конфликты и журналисты», «Мониторинг этнической информации в печати»);

3) язык СМИ («Речевая агрессия (“язык вражды” в российских СМИ)»)<sup>2</sup>.

В программе присутствует типологический аспект деления средств массовой информации на периодическую печать и электронные СМИ («Диагностика толерантности в электронных СМИ»).

В результате освоения дисциплины обучающиеся должны знать «основы теории коммуникации, специфику журналистики, её функции и принципы, особенности массовой информации; этические регуляторы в журналистской деятельности, российские и международные этические нормы, кодексы профессиональной этики»; уметь «вписывать события в социокультурный контекст; панорамно видеть социокультурную динамику; делать социально-политические выводы из конкретных событий»; владеть навыками получения достоверной информации о социально значимых явлениях; навыками «общения с представителями разных культур; навыками общения с представителями разных социальных слоёв общества»<sup>3</sup>. Формируемые профессиональные компетенции (ПК-2, ПК-3) направлены на создание фото-, видео-, аудиографических материалов определённых жанров и форматов для размещения на мультимедийных платформах; анализ, оценка, редактирование медиатекстов, приведение их в соответствие с формами, стандартами, форматами, стилями, технологическими требованиями, принятыми в разных типах СМИ.

В рамках учебной дисциплины «Этножурналистика», реализуемой в Казанском

<sup>2</sup> Рабочая программа дисциплины «Журналистика в этнокультурном взаимодействии». – URL: <https://www.asu.ru/sveden/education/programs/subject/226513> (дата обращения: 25.07.2022). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Рабочая программа дисциплины «Журналистика в этнокультурном взаимодействии». – URL: <https://www.asu.ru/sveden/education/programs/subject/226513> (дата обращения: 25.07.2022). – Текст: электронный.

федеральном университете, изучаются темы, касающиеся этнических отношений и этнологии, поднимаются вопросы национальной политики России и её отражения в медиа, преподаются основы этнопсихологии, анализируется этносфера Российской Федерации, освещение в медиа особенностей возрождения и развития национального самосознания наций и народностей России. Один из аспектов дисциплины посвящён этническим СМИ.

Студент, освоивший дисциплину «Этножурналистика», должен знать особенности этого направления журналистики, приёмы и методы этножурналистики, жанры и проблемно-тематические особенности этножурналистики; уметь работать в контексте проблематики этножурналистики, использовать приёмы этножурналистики для взаимодействия с героями материалов, различать этнические особенности аудитории и её ожидания; владеть методами подготовки материалов на этническую тематику, специальными методами анализа этнических вопросов в современном медиaprостранстве, жанровыми особенностями этножурналистики<sup>1</sup>.

Цель дисциплины «Журналистика в этнокультурном пространстве» Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна – «сформировать коммуникативные компетенции обучающихся в области этнокультурного взаимодействия, понимания и адекватной интерпретации действительности в условиях социальных, этнических, профессиональных и культурных различий»<sup>2</sup>. Содержательно рабочая программа представлена двумя основными разделами: «Культура и этнос. Этнические процессы и их типология», «Роль журналистики в межкультурных, межнациональных отношениях». В первом разделе большое внимание уделено видам и типам культуры как социального феномена, типологии этнических процессов (миграция, интеграция, консолидация, аккультурация) в контексте этнокультуры. При этом на занятиях эти вопросы сопряжены с функциями журналистики, реализуемыми в

процессе освещения этнокультурной тематики. Второй раздел предусматривает рассмотрение роли журналистики в формировании национальных ценностей, урегулировании межнациональных конфликтов, противодействии этнополитическому экстремизму, разжиганию межнациональной розни, места журналистики в направлениях национальной политики России. Учебная дисциплина предполагает изучение вопроса о поведении журналиста в инокультурной среде, аспекты, касающиеся этнического (национального) самосознания в профессиональной картине мира, обучение эффективным технологиям межкультурного взаимодействия, проведение журналистского исследования этнических (национальных) отношений.

В ходе освоения дисциплины обучающийся должен знать теорию этносов, типологию культуры, теорию культурно-исторических типов; уметь оценивать социокультурный фактор при производстве журналистского продукта; владеть навыками межкультурного взаимодействия и применять их в процессе профессиональной деятельности<sup>3</sup>.

Рабочая программа дисциплины «Этножурналистика» Пензенского государственного университета концептуально строится на вопросах типологии средств массовой информации и освещения в разных типах СМИ тем, носящих этнический характер. Отдельный аспект касается изучения Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. и роли информационного обеспечения государственной национальной политики страны. Цель учебной дисциплины в ПГУ – овладение обучающимися основными знаниями и навыками освещения этнических процессов в СМИ. Студенты должны знать специфику СМИ, уметь осуществлять подготовку материалов в соответствии с требованиями и спецификой СМИ, владеть методикой создания журналистского продукта с учётом имеющегося мирового и отечественного журналистского опыта<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Рабочая программа дисциплины «Этножурналистика». – URL: <https://kpfu.ru/pdf/portal/ooop/399919.pdf> (дата обращения: 25.07.2022). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Рабочая программа дисциплины «Журналистика в этнокультурном пространстве». – URL: [https://sutd.ru/3a/42.03.02\\_z\\_RPD\\_Journalist\\_v\\_etnokult\\_prostranstve.pdf](https://sutd.ru/3a/42.03.02_z_RPD_Journalist_v_etnokult_prostranstve.pdf) (дата обращения: 25.07.2022). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Рабочая программа дисциплины «Журналистика в этнокультурном пространстве». – URL: [https://sutd.ru/3a/42.03.02\\_z\\_RPD\\_Journalist\\_v\\_etnokult\\_prostranstve.pdf](https://sutd.ru/3a/42.03.02_z_RPD_Journalist_v_etnokult_prostranstve.pdf) (дата обращения: 25.07.2022). – Текст: электронный.

<sup>4</sup> Рабочая программа дисциплины «Этножурналистика». – URL: <https://moodle.pnzgu.ru/course/view.php?id=53801> (дата обращения: 25.07.2022). – Текст: электронный.

В результате освоения дисциплины формируется профессиональная компетенция (ПК-2), подразумевающая способность «осуществлять авторскую деятельность с учётом специфики разных типов СМИ и других медиа и имеющегося мирового и отечественного журналистского опыта».

**Заключение.** Изученные рабочие программы по этножурналистике носят междисциплинарный характер и включают в своё содержание культурологические, исторические, этнологические, этнополитические, этнопсихологические, языковые аспекты, что, на наш взгляд, способствует расширению кругозора обучающихся, формированию целостного представления о многонациональном составе Российской Федерации, поликультурной специфике страны, этнокультуре конкретных народов, причинах и последствиях межэтнических конфликтов. Во всех программах демонстрируется роль журналистики в сохранении государственной целостности, этнокультурного многообразия, предотвращении деструктивных ситуаций на межэтнической почве и их урегулировании.

Рассмотренные учебно-методические материалы реализуют идеи, заложенные

в Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. в части «укрепления общероссийской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных и культурных ценностей народов Российской Федерации»<sup>1</sup> на основе «совершенствования образовательных программ на различных уровнях образования, а также учебно-методических комплексов по изучению исторического опыта взаимодействия народов Российской Федерации и значимых событий, повлиявших на формирование общероссийского единства и солидарности», «совершенствовании системы обучения в образовательных организациях в целях сохранения и развития этнокультурного и языкового многообразия Российской Федерации наряду с воспитанием уважения к российской истории и культуре»<sup>2</sup>.

Перспективы изучения темы этнополитологического образования студентов-журналистов заключаются в анализе рекомендуемой в рамках учебной дисциплины литературы, анкетирования студентов по вопросам изучения учебного курса «Этножурналистика».

#### Список литературы

1. Малькова В. К. Этнополитические реалии в современном российском медиапространстве // Вестник российской нации. 2019. № 1. С. 35–44.
2. Вартанова Е. Л. О необходимости модернизации концепций журналистики и СМИ // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2012. № 1. С. 7–26.
3. Блохин И. Н. Этнологическая культура журналиста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2008. № 2-2. С. 302–307.
4. Gladkova A. A., Vartanova E. L. Специфика информационного обеспечения реализации государственной национальной политики РФ через каналы массмедиа: к промежуточным результатам исследования // Этническая журналистика: история и современность. М.: Ф-т журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2019. С. 20–28.
5. Gladkova A. A., Vartanova E. L. Ethnic Journalism in Russia: between Social Mission and Profession // De-Westernizing Media and Cultural Studies: New Discours Practices in the Digital World. М.: Ф-т журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2020. С. 38–39.
6. Евсеев А. Ю., Ерофеева И. В. Медиаобраз Северного Кавказа в СМИ Чеченской Республики как инструмент национальной идентификации // Гуманитарный вектор. 2020. Т. 15, № 5. С. 116–125. DOI: 10.21209/1996-7853-2020-15-5-116-125.
7. Ерофеева И. В. Аксиология медиатекста в российской культуре (ценностная рефлексия журналистики начала XXI века). Чита: ЗабГПУ, 2009. 297 с.
8. Ржанова С. А. Интеграционные формы взаимодействия национальных обществ в формате культурного туризма и этножурналистики (на примере Республики Мордовия) // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14, № 1. С. 53–57. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-53-57
9. Dzakhova L. Kh., Astvatsaturova M. A., Kvetkina I. I., Chekhoeva I. A. "Sovereign Public Policy" in "Sovereign Russia Democracy": Institutional Features // European Proceedings Social and Behavioural Sciences EPSBS. Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism. Grozny, 2020. Pp. 1678–1686.

<sup>1</sup> О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: указ Президента Российской Федерации: [от 19 декабря 2012 г. № 1666 (в ред. Указа Президента РФ от 6 декабря 2018 г. № 703)]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512> (дата обращения: 25.07.2022). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Там же.

10. Зорин В. Ю. Содержательные принципы и организационные механизмы современной национальной политики России // Государственное управление Российской Федерации: повестка дня власти и общества. М., 2019. С. 234–243.

11. Зорин В. Ю., Каменских М. С. Этнополитическая ситуация в России: современное развитие и основные мегатренды // Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 1. С. 52–68.

12. Marshall D. P. *New Media Cultures*. London; New York: Arnold, 2004. 120 p.

13. Triandis H. C. *Psychology and Culture* // *Annual Review of Psychology*. 1973. Vol. 24. Pp. 355–378.

14. Alia V. *Media Ethnics and Social Change*. Edinburg: Edinburg University Press, 2004. 229 p.

15. Klapper J. T. *The Effects of Mass Communication*. Glencoe: Free Press, 1960. 302 p.

#### **Информация об авторе**

**Рева Е. К.**, доктор филологических наук, доцент, Пензенский государственный университет (440026, Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40), e-mail: [reva.ek@mail.ru](mailto:reva.ek@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7646-9663>.

#### **Для цитирования**

Рева Е. К. Особенности этножурналистики как учебной дисциплины в рамках журналистского образования современной России // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 66–72. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-66-72.

**Статья поступила в редакцию 15.08.2022;  
одобрена после рецензирования 18.09.2022; принята к публикации 20.09.2022**

## **Features of Ethno-Journalism as an Educational Discipline within the Framework of Journalistic Education in Modern Russia**

**Ekaterina K. Reva**

*Penza State University, Penza, Russia  
[reva.ek@mail.ru](mailto:reva.ek@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7646-9663>*

The study of the specifics of the ethno-political component in journalistic education is relevant due to a number of factors. Firstly, the current year has shown even greater importance of the media as a social institution in preserving the integrity of the state, its multicultural and ethno-confessional basis. Secondly, the media are one of the main means of disseminating knowledge about the history and ethnoculture of the peoples of the Russian Federation, form ethnographic literacy of the population, and contribute to civic identity and patriotism. Thirdly, the information support of the state national policy of Russia is one of the directions of the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period up to 2025, the main document of strategic planning that determines the nation of Russia. In this regard, the article emphasizes the importance of the discipline “Ethno-Journalism” in the main educational program in the direction of 42.03.02 *Journalism*. The purpose of the study is to identify and systematize educational practices in the field of ethno-politics used in the educational process of student journalists to determine the dominant pedagogical approaches in preparing students to work with ethnic issues. The empirical basis of the study has become the working programs of the disciplines “Journalism in ethnocultural interaction”, “Journalism in ethnocultural space”, “Ethnocultural problems in the media”, the teaching of which is carried out at the Altai State University, Kazan Federal University, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Penza State University. Based on the method of studying pedagogical experience and qualitative analysis of work programs, the approaches of the work programs’ developers in choosing topics to ensure the effective interaction of ethnological, ethno-political and journalistic components in the training of student journalists to work with ethnic issues have been systematized. Students are invited to study fundamental topics from the field of ethnology, introduce ethno-psychology in the terminology in the context of the profession of a journalist, and give an idea of cultural processes and phenomena. The topic is promising for further research aimed at determining the quality of education of student journalists in the field of ethno-journalism, determining their orientation in ethno-political processes and phenomena, ethno-cultural specifics of the peoples of the Russian Federation. It is also possible to study the literature disciplines recommended in work programs.

**Keywords:** ethno-journalism, educational practices, ethno-political education of journalists, multicultural education, ethnocultural education

### References

1. Malkova, V. K. Ethnopolitical realities in the modern Russian media space. *Bulletin of the Russian Nation*, no. 1, pp. 35–44, 2019. (In Rus.)
2. Vartanova, E. L. On the need to modernize the concepts of journalism and the media. *Bulletin of the Moscow University. Journalism*, no. 1, pp. 7–26, 2012. (In Rus.)
3. Blokhin, I. N. Ethnological culture of a journalist. *Bulletin of the St. Petersburg University. Philology. Oriental studies. Journalism*, no. № 2-2, pp. 302–307, 2008. (In Rus.)
4. Gladkova, A. A., Aslanov, I. A. Specifics of information support for the implementation of the state national policy of the Russian Federation through mass media channels: to the intermediate results of the study. *Ethnic Journalism: History and Modernity*. M: Faculty of Journalism, Moscow State University named after M. V. Lomonosov, 2019: 20–28. (In Rus.)
5. Gladkova, A. A., Vartanova, E. L. *Ethnic Journalism in Russia: between social mission and profession De-Westernizing Media and Cultural Studies: New Discourse Practices in the Digital World*. Twelfth International Scientific Readings in Moscow. M: Faculty of Journalism MGU M. V. Lomonosov, 2020: 38–39, (In Engl.)
6. Evseev, A. Yu., Erofeeva, I. V. Media image of the North Caucasus in the media of the Chechen Republic as an instrument of national identification. *Humanitarian Vector*, vol. 15, no. 5, pp. 116–125, 2020. DOI: 10.21209/1996-7853-2020-15-5-116-125. (In Rus.)
7. Erofeeva, I. V. The axiology of media text in Russian culture (value reflection of journalism at the beginning of the 21st century). Chita: ZabGPU, 2009. (In Rus.)
8. Rzhanova, S. A. Integration forms of interaction of national societies in the format of cultural tourism and ethno-journalism (on the example of the Republic of Mordovia). *Bulletin of the Mari State University*, vol. 14, no. 1, pp. 53–57, 2020. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-53-57. (In Rus.)
9. Dzakhova, L. Kh., Astvatsaturova, M. A., Kvetkina, I. I., Chekhoeva, I. A. "Sovereign Public Policy" in "Sovereign Russia Democracy": Institutional Features. *European Proceedings Social and Behavioral Sciences EPSBS. Social and Cultural transformations in the context of Modern Globalism*. Grozny, 2020: 1678–1686. (In Engl.)
10. Zorin, V. Yu. Substantive principles and organizational mechanisms of the modern national policy of Russia. Public administration of the Russian Federation: the agenda of power and society. *Proceedings of the XVI International Conference*, 2019: 234–243. (In Rus.)
11. Zorin, V. Yu., Kamenskih, M.S. Ethno-political situation in Russia: modern development and major megatrends. *Bulletin of Moscow State Regional University*, no. 1, pp. 52–68, 2020. (In Rus.)
12. Marshall, D. P. *New Media Cultures*. London; New York: Arnold, 2004. (In Engl.)
13. Triandis, H. C. Psychology and culture. *Annual review of psychology*, vol. 24, pp. 355–378, 1973. (In Engl.)
14. Alia, V. *Media Ethnics and Social Change*. Edinburg: Edinburg University Press, 2004. (In Engl.)
15. Klapper, J. T. *The Effects of Mass Communication*. Glencoe: Free Press, 1960. (In Engl.)

### Information about author

**Reva E. K.**, Doctor of Philology, Associate Professor, Penza State University (40 Krasnaya st., Penza, 440026, Russia), e-mail: reva.ek@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7646-9663>.

### For citation

Reva E. K. Features of Ethno-Journalism as an Educational Discipline within the Framework of Journalistic Education in Modern Russia // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 66–72. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-66-72.

**Received: August 15, 2022;**

**approved after reviewing September 18, 2022; accepted for publication September 20, 2022**



## Научная статья

УДК 378.126

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-73-81

**Формирование межкультурной коммуникативной компетентности  
у будущих учителей иностранного языка  
средствами интерактивных технологий****Оксана Игоревна Сидоренко***Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, Россия  
sidorenko.oksana88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5419-4988>*

В статье отражены результаты исследования проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка средствами интерактивных технологий. Изучение насущных требований к иноязычной подготовке будущих специалистов подтверждает актуальность выявленной проблемы, которая до сих пор не была предметом специального педагогического исследования. Целью данной статьи стало определение технологий обучения, обеспечивающих эффективное формирование межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка. Проведённое исследование опиралось на компетентностный, личностно ориентированный, межкультурный, коммуникативно-деятельностный и системный методологические подходы, а также методы: анализ педагогических и методических источников по теме исследования, сравнение, индукция, дедукция, изучение и обобщение опыта интерактивного обучения в системе высшего образования, а также формирования межкультурной компетенции студентов средствами интерактивных технологий в мировой и отечественной практике. В статье приведено авторское определение межкультурной коммуникативной компетентности учителя иностранного языка и структуры исследуемого феномена. Представления учёных и практиков о влиянии интерактивных технологий обучения на иноязычную подготовку будущих учителей стали основой для определения авторской позиции о сущности интерактивных технологий и выделения тех интерактивных технологий, которые позволяют сформировать у будущих учителей иностранного языка межкультурную коммуникативную компетентность. К таким технологиям автором отнесены следующие виды интерактивных технологий: CLIL-технология, технология «перевернутый класс», кейс-технология, IBLL-технология, имитационная игровая технология. В контексте решения проблемы исследования обоснованы ожидаемые результаты по формированию межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка, овладению ими интегрированными методиками и интерактивными технологиями обучения, позволяющими передать обучающимся образовательных учреждений навыки эффективного межкультурного взаимодействия.

**Ключевые слова:** учитель иностранного языка, межкультурная коммуникативная компетентность, CLIL-технология, технология «перевернутый класс», кейс-технология, IBLL-технология, имитационная игровая технология

**Введение.** На сегодняшний день в условиях экономической и политической интеграции, информатизации и технологизации образования, увеличения межкультурных контактов и стремительной глобальной коммуникации остро обозначился вопрос подготовки педагогических кадров, способных к межкультурной профессиональной коммуникации и обучению навыкам эффективного межкультурного взаимодействия обучающихся разных типов образовательных учреждений. Эти причины и определили

новый вектор в системе иноязычной подготовки будущих учителей иностранного языка посредством внедрения инновационных технологий и методик обучения. Согласно национальному проекту «Образование»<sup>1</sup>, сроки реализации которого определены

<sup>1</sup> Паспорт национального проекта «Образование»: утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам: [от 24 декабря 2018 г. № 16]. – URL: <https://base.garant.ru/72192486> (дата обращения: 15.08.2022). – Текст: электронный.

периодом 2019–2024 гг., внедрение новых методик и технологий преподавания является одним из ключевых направлений образовательной деятельности, что позволяет реализовать одну из национальных целей развития Российской Федерации по «обеспечению возможности самореализации и развития талантов»<sup>1</sup> каждого гражданина.

Учитывая тот факт, что новая образовательная парадигма построена на способности будущих специалистов к коммуникации на иностранном языке для решения задач межкультурного и межличностного взаимодействия, отметим, что перед системой высшего педагогического образования стоит задача по формированию межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка, что, на наш взгляд, может быть обеспечено средствами инновационных интерактивных технологий обучения.

*Обзор литературы.* Вопросам интерактивного обучения в системе высшего образования посвящены работы отечественных и зарубежных учёных: М. В. Асмоловской, А. А. Валеева [1]; М. Р. Ванягиной [2]; Н. А. Кобзевой, Н. А. Качалова [3]; В. П. Сорокина, А. М. Андросова, Е. А. Андросовой [4]; А. В. Суворовой [5]; Т. А. Шепелевой [6] и др. Формирование межкультурной компетенции студентов средствами интерактивных технологий освещается в научных трудах Б. А. Жетписбаевой, Л. С. Сырымбетовой, А. Е. Кубеевой [7]; Е. Н. Ивановой, Л. Н. Кашицыной, А. И. Труковой [8]; Н. А. Кабдыгалиевой, Э. Д. Абдол [9]; Л. А. Крель, В. К. Крель [10]; А. Л. Отчик [11] и др.

Несмотря на большой интерес к применению интерактивных технологий обучения в высшем образовании, а также к формированию межкультурной компетенции, проблема формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка средствами инновационных интерактивных технологий обучения исследована недостаточно, что и определяет цель этой статьи.

**Методология и методы исследования.** Изыскания, представленные в данной статье, основываются на результатах теоре-

тического осмысления опыта интерактивного обучения в системе высшего образования, а также формирования межкультурной компетенции студентов средствами интерактивных технологий в мировой и отечественной практике. Отдельные представления автора о влиянии интерактивных технологий на иноязычное обучение будущих специалистов стали основой для определения аспектов в изучении возможности их использования при формировании межкультурной коммуникативной компетентности у будущего учителя иностранных языков. Используя метод обобщения, автор выделяет ряд интерактивных технологий иноязычного обучения для формирования межкультурной коммуникативной компетентности при обучении в вузе.

Методологически наше исследование опирается на компетентностный, личностно ориентированный, межкультурный, коммуникативно-деятельностный и системный методологические подходы, где:

– компетентностный подход выражается в организации образовательного процесса, нацеленного на развитие способности к эффективному межкультурному профессиональному взаимодействию на базе знаний, умений, навыков, а также опыта профессиональной межкультурной деятельности;

– личностно ориентированный подход основывается на формировании языковой личности, её мотивов, качеств, творческой составляющей, способности разрабатывать и использовать методику и технологии обучения в будущей профессиональной межкультурной деятельности;

– межкультурный подход, позволяющий формировать вторичную языковую личность учителя иностранного языка, способную реализовать на практике «диалог культур»;

– коммуникативно-деятельностный подход выражается в формировании необходимых умений и навыков для межкультурной коммуникации средствами определённых методик и технологий обучения в условиях поликультурной среды;

– системный подход заключается в рассмотрении личности учителя иностранных языков как целостной системы, а его межкультурная коммуникативная компетентность предстаёт как подсистема, включающая цели, задачи, структуру и функции.

**Результаты исследования.** Учитывая тот факт, что культурное разнообра-

<sup>1</sup> О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента РФ: [от 21 июля 2020 г. № 474]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 15.08.2022). – Текст: электронный.

зие является определённой проблемой в современном мире, учителя иностранного языка должны быть подготовлены к преодолению возможных языковых, межкультурных и коммуникативных проблем в своей профессиональной деятельности. Ведь то, что приемлемо для иностранной культуры, может вызывать трудности у обучающихся, приводить к противоречиям в определении собственной идентичности, «культурному шоку». Поэтому при обучении иностранному языку следует делать акцент на «переплете культур», так как знание иностранного языка невозможно без знания культуры и мировоззрения представителей изучаемого языка. Более того, обучение иностранному языку не должно сводиться лишь к вербальной составляющей. Знание невербальных способов коммуникации, знакомство с культурными фоновыми знаниями также является составной частью межкультурного диалога [12].

Соответственно, культуру в рамках изучения иностранного языка мы определяем как совокупность моделей, шаблонов поведения, определяющих действия человека в типичных ситуациях в рамках существующих культурных различий, которые способствуют развитию межкультурной эмпатии, толерантности, личностному и профессиональному развитию учителя иностранного языка.

Язык, как выразительная форма мышления, определяет способ коммуникации между культурами. Поэтому при обучении иностранному языку становится важным изучение различий в использовании иностранного языка в разных культурах для эффективной межкультурной коммуникации и формирования межкультурной коммуникативной компетентности.

Интересным для нашего исследования считаем модель Совета Европы «Компетенции для демократической культуры», которая призвана помогать образовательным системам подготовить учащихся к взаимодействию с другими народами в культурно разнообразных обществах. Согласно этой модели, межкультурное образование является первостепенным для демократических процессов в обществах с культурным разнообразием [13].

Более того, важным для российского образования является «Концепция развития поликультурного образования в Россий-

ской Федерации»<sup>1</sup>, основанная на принципах полилингвальности, преемственности, дифференциации и разнообразия, креативности, культурной целостности, вариативности, объёмной картины мира, этической актуальности.

Таким образом, для успешной профессиональной межкультурной деятельности у будущих учителей иностранного языка должна быть сформирована межкультурная коммуникативная компетентность, которую мы определяем как интегративное личностное образование, совокупность личностных и профессиональных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления на основе эмпатии, толерантности, отказа от межкультурных стереотипов, сохранения социальной идентичности эффективной межкультурной коммуникации и продуктивного обучения навыкам межкультурного общения в процессе изучения обучающимися иностранного языка, а также непрерывного профессионально-личностного развития учителя. Структурное содержание межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка мы видим в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативно-деятельностного и аффективного компонентов.

В рамках нашего исследования можно утверждать, что в процессе межкультурного иноязычного обучения и формирования межкультурной коммуникативной компетентности технология обучения, при правильном её использовании, является инструментом, оказывающим влияние на становление языковой личности учителя иностранного языка, способной эффективно взаимодействовать в поликультурном мире, а также выполнять профессиональные задачи на высоком уровне.

Однако каждый вид технологий при иноязычном обучении и формировании межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка реализует определённые функции, которые при неправильном использовании способствуют возникновению межкультурных коммуникативных барьеров, а также снижению результативности применения технологии. Поэтому, прежде чем перейти

<sup>1</sup> Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. – URL: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988> (дата обращения: 15.08.2022). – Текст: электронный.

к рассмотрению процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка средствами инновационных интерактивных технологий, считаем необходимым рассмотреть разные научные подходы к определению термина «технология обучения», а также определить роль интерактивных технологий в иноязычном обучении. Это позволит перейти к выбору интерактивных технологий обучения, которые обеспечат эффективное формирование у будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникативной компетентности.

В педагогической науке «технология» рассматривается как способ обучения, алгоритм деятельности участников образовательного процесса, состоящий из средств, форм и методов обучения, направленный на результативность процесса обучения, достижения целей подготовки личности обучающегося. В нашем случае – личности будущего учителя иностранного языка.

Согласно В. П. Сорокину, А. М. Андросову, Е. А. Андросовой, технология обучения является составной частью педагогической технологии и трактуется как совокупность средств, методов и форм обучения для обеспечения наибольшей эффективности педагогических целей; реализация содержания обучения, предусмотренного тематическими планами и рабочими программами учебных дисциплин; инструментарий в педагогической деятельности [4].

К основным характеристиками технологии обучения иностранным языкам Н. А. Кобзева и Н. А. Качалов, которые понимают под технологией обучения систему научно обоснованных действий субъектов процесса обучения, способствующих достижению поставленных целей и задач обучения, относят следующие:

- обусловленность целью, планом, воспроизводимостью и управляемостью;
- заложенность процессуальной основы методической деятельности, что подразумевает использование приёмов и средств обучения [3].

Учитывая межкультурную и межличностную коммуникативную направленность иноязычного обучения, особое значения для нашего исследования приобретают интерактивные технологии обучения, в основе которых лежит диалоговое взаимодействие студентов и педагога, студентов между со-

бой [14]; доминирование активности студентов в процессе обучения [5]; возможность организации коммуникации обучающихся с носителями иностранного языка, работа с аутентичной информацией [1].

Т. А. Шепелева выделяет такие принципы использования интерактивных технологий в обучении иностранному языку, как проблемность, учёт индивидуальных способностей, комплексность, вариативность режимов работы, дифференцированность [6].

Интересным является тот факт, что в Джоржтаунском университете существует онлайн обучающее сообщество по межкультурным коммуникациям и технологиям (*ICCT-intercultural communication community and technology*), где изучают темы, отражающие «озабоченность и увлечение учителей и студентов состоянием мира и значением межкультурного общения» [15]. В этом контексте стоит согласиться с мнением А. В. Суворовой, что выполнение социального заказа современного общества напрямую связано с методическими инновациями, реализацией интерактивного обучения [5].

Обратим внимание на то, что западные учёные к интерактивным технологиям обучения относят технологии, исключительно связанные с мобильными устройствами и ПК: онлайн-игры, использование интернет-ресурсов, цифровые доски и др. [16]. Однако отечественные учёные рассматривают интерактивные технологии обучения в более широком смысле, связывают их использование с активным взаимодействием обучающегося как в онлайн-, так и в офлайн-формате.

М. В. Асмоловская и А. А. Валева выделяют следующие интерактивные технологии обучения иностранному языку студентов вуза: мультимедийные технологии с использованием определённых аудиовизуальных средств обучения; интерактивные проекты (филологические, лингвистические, культурологические, игровые, интерактивные). Так, в рамках филологических проектов студенты изучают этимологию иностранных слов с помощью литературных исследований. Во время культурологических проектов студенты сталкиваются с обычаями и традициями страны изучающего языка, национальными особенностями культуры. Лингвистические проекты основываются на языковых особенностях в иностранном языке на лексическом, фонетическом и грамматическом уровнях языка. Во время игровых

интерактивных проектов моделируются ситуации профессиональной деятельности [1].

М. Р. Ванягина связывает эффективность обучения иностранному языку в высшей школе с такими интерактивными технологиями, как игровые, проблемно-ситуационные, проектные, иммерсивно-визуальные с привлечением разных форматов и дискурсов [2]. К современным интерактивным средствам в процессе обучения иностранному языку М. К. Иванова относит интернет-ресурсы, электронные проекты, интерактивную доску, презентацию Power Point [17].

Исходя из специфики преподавания иностранного языка, сущности межкультурной коммуникативной компетентности, а также изучив практику применения интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку, можно сделать вывод, что интерактивная технология обучения – разновидность активного обучения, совокупность средств и методов, направленных на взаимодействие всех субъектов педагогической деятельности для обеспечения реализации теории в практику межкультурной коммуникативной деятельности, что обеспечит формирование межкультурной коммуникативной компетентности учителя иностранного языка.

Учитывая тот факт, что выбор технологии обучения зависит от целей иноязычного обучения, в рамках формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка мы выделяем такие инновационные интерактивные технологии, как CLIL-технология, технология «перевернутый класс», кейс-технология, IBLL-технология, имитационная игровая технология.

**Обсуждение результатов исследования.** Рассмотрим влияние выбранных интерактивных технологий обучения на формирование межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка.

CLIL-технология (предметно-языковое интегрированное обучение) – интерактивная технология обучения, основанная на интеграции предметных знаний через иностранный язык как средство коммуникации. Согласно Европейскому стандарту CLIL-технологии, среди перечня компетенций педагога указана культурная осознанность и самовыражение [18]. Более того, учитывая специфику данной технологии, изучение

предметов, явлений, процессов из разных областей научного знания на иностранном языке способствует развитию у студентов профессионально ориентированных коммуникативных, когнитивных навыков, а также положительному отношению к процессу обучения.

Б. А. Жетписбаева, А. К. Китыбаева, А. Е. Кубеева выделили три компонента подготовки педагога, владеющего CLIL-технологией (CLIL учителя): мотивационно-ценностный, содержательный, операционный [19]. Среди принципов моделирования CLIL учителя, учёные выделяют принцип культуросообразности [7], что подтверждает обоснованность выбора данной технологии для формирования структурных компонентов межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка.

Технология «перевернутый класс» – технология обучения иностранному языку, которая сочетает в себе интеграцию цифровых средств массовой информации и интернета с традиционными формами обучения в офлайн-формате. Обучение проходит через аутентичные видео- или текстовые материалы, обеспечивающие передачу информации с межкультурным контекстом с дальнейшим групповым межличностным и межкультурным взаимодействием студентов в рамках синхронной групповой работы. Стоит согласиться с мнением З. О. Третьяковой и М. В. Ворониной, что популярность данной технологии обучения растёт благодаря разработке новых мобильных устройств и предоставлению широкого спектра образовательных ресурсов, позволяя в будущем расширить привычного способа преподавания дополнительными элементами технологии «перевернутого класса» [20]. Очевидным является тот факт, что данная технология призвана улучшать критическое мышление будущих учителей иностранного языка за счёт самоанализа нового материала.

Кейс-технология – технология активного проблемно-ситуационного анализа, которая основывается на обучении путём решения кейсов (от англ. case – «ситуация, случай»). В рамках формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентам предоставляется возможность проанализировать ситуацию, возникающую при определённом условии межкультурной коммуникации, и выработать стратегию

её разрешения в контексте поставленной межкультурной задачи. Следовательно, кейс-технология предполагает межкультурное взаимодействие обучающихся в рамках учебной деятельности. По мнению А. Л. Отчик, кейс-технология является наиболее эффективной технологией обучения иностранному языку, так как она способствует развитию умений межкультурного общения за счёт технологизированного характера деятельности студентов и педагогов, моделирования ситуаций межкультурного контакта, решения практических задач [11]. Более того, благодаря погружению в реальную практику межкультурного профессионального взаимодействия, у будущих учителей иностранного языка происходит развитие находчивости, изобретательности, навыков диагностики и анализа проблем, творческого подхода к познанию; соединение теоретических и практических навыков.

IBLL-технология (*inquiry-based language learning*) – технология языкового обучения, основанная на запросе. Благодаря применению данной технологии, студенты приобретают навыки исследовательской деятельности, саморегулируемого обучения, критического мышления. В рамках формирования межкультурной коммуникативной компетентности на занятиях по иностранному языку исследовательские запросы могут формироваться на межкультурную тематику, интегрируя язык и культуру, вовлекая будущих учителей иностранного языка в уникальное межкультурное и межличностное взаимодействие. По мнению М. Исмаилова, языковое обучение с помощью запросов в реальной учебной среде способствует получению более глубоких знаний о своей лингвокультуре, а также содержательному межкультурному обмену [21].

*Имитационная игровая технология* – технология, при которой происходит ненавязчивое усвоение языкового и культурного материала в имитированной поликультурной среде. Данная технология направлена на создание или моделирование реальной деятельности и ситуации межкультурной коммуникации, что способствует также развитию умений и навыков решения межкультурных проблем и подготовки студентов к будущему межкультурному профессиональному взаимодействию. Стоит согласиться с мнением Л. А. Крель и В. К. Крель, что данный вид технологии является «одновременным и тематическим пространством, и ком-

муникативным театром», а также содержит в себе большой элемент импровизации со стороны студентов [10]. Более того, во время применения имитационной игровой технологии у будущих учителей иностранного языка происходит развитие системного подхода к решению проблемы, аналитического мышления, умения принимать коллективные решения по устранению конфликтов, умения устанавливать профессиональные и деловые контакты.

**Заключение.** Таким образом, одна из задач государственной образовательной политики связана с развитием у граждан навыков эффективной межкультурной коммуникации, что подтверждает актуальность формирования у будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникативной компетентности. Использование средств интерактивных технологий способствует не только повышению эффективности этого процесса, но и творческому развитию личности учителя.

Среди множества интерактивных технологий выделенные нами инновационные интерактивные технологии обучения иностранному языку, такие как CLIL-технология, технология «перевернутый класс», кейс-технология, IBLL-технология, имитационная игровая технология, становятся действенным инструментом формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка, познания ими языковой картины поликультурного мира с целью профессионального и межкультурного становления, продуктивного обучения подрастающего поколения навыкам межкультурного взаимодействия.

Считаем, что проблема формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка средствами инновационных интерактивных технологий имеет большой исследовательский потенциал, который мы связываем с разработкой методических рекомендаций по применению интерактивных технологий в иноязычной образовательной деятельности, а также соответствующей педагогической технологии, которая систематизирует процесс формирования у будущих учителей иностранного языка межкультурной коммуникативной компетентности на разных этапах их подготовки в вузе и конкретизирует использование с этой целью выбранных нами интерактивных технологий обучения.

**Список литературы**

1. Асмоловская М. В., Валеев А. А. Методологические аспекты использования интерактивных технологий при обучении иностранному языку студентов вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 2. С. 135–141.
2. Ванягина М. Р. Интерактивные технологии обучения иностранным языкам в высшей школе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 7. С. 46–52.
3. Кобзева Н. А., Качалов Н. А. Технология эдьютейнмента в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура: материалы XXVIII Междунар. науч. конф. (г. Томск, 25–27 сентября 2017 г.). Томск: Национальный исследовательский Томский гос. ун-т, 2018. С. 327–333.
4. Сорокин В. П., Андросов А. М., Андросова Е. А. Структура и содержание образовательной технологии по физической подготовке // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2018. № 3. С. 48–51.
5. Суворова А. В. Классификация интерактивных технологий обучения в системе образования // Актуальные вопросы экономики и агробизнеса: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. (г. Брянск, 1–2 марта 2018 г.). Брянск: Брянский государственный аграрный университет, 2018. С. 144–148.
6. Шепелева Т. А. Интерактивные методы обучения английскому языку в неязыковом вузе // Дневник науки. 2019. № 7. С. 14.
7. Жетписбаева Б. А., Сырымбетова, Л. С., Кубеева, А. Е. К вопросу о подготовке педагогов для многоязычного образования в Казахстане // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы междунар. науч.-практ. конф. (1–2 марта 2017 г.). Новосибирск: НГПУ, 2017. С. 36–41.
8. Иванова Е. Н., Кашицына Л. Н., Трукова А. И. Инновационные технологии как средство формирования межкультурной компетенции студентов // Научно-образовательные и прикладные аспекты производства и переработки сельскохозяйственной продукции: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 15 ноября 2021 г.). Чебоксары: Чувашский государственный аграрный ун-т, 2021. С. 710–715.
9. Kabdygaliyeva N., Abdol E. The Efficiency of Studying Foreign Language in Forming Intercultural Communicative Competence of Learners // Eurasia Science: материалы XXXVII Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 15 мая 2021 г.). М.: ООО «Актуальность РФ», 2021. С. 133–140.
10. Крель Л. А., Крель В. К. Технология глобальной симуляции как эффективный метод формирования лингвистической и социокультурной компетенции // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIII Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования Белорус. гос. ун-та (Минск, 30 октября 2019 г.) / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. Минск: БГУ, 2019. С. 518–522.
11. Отчик А. Л. Основные факторы эффективности кейс-технологии в обучении межкультурной коммуникации // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: сборник. Минск, 2020. Вып. X. С. 73–76.
12. Муромцева О. Ю. Диалог культур в обучении иностранному языку // Социокультурные и филологические проблемы современного образования в области межкультурной коммуникации: материалы Открытой научно-практической конференции (19 февраля 2020 г.). Луганск: ЛГАКИ им. М. Матусовского, 2020. С. 55–56.
13. Корякина А. А. Зарубежные подходы к проблеме межкультурного обучения // Образование и право. 2020. № 7. С. 242–245.
14. Гудиева М. Р., Буглова Н. П. Фасилитация как метод интерактивного обучения // Романские и германские языки: актуальные проблемы лингвистики и методики: ежегодник по материалам Четырнадцатой международной студенческой науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 12 апреля 2022 г.). Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2022. С. 212–215.
15. Technologies Effects on Intercultural Communication and Education. URL: <https://essayscam.org/forum/technologies-effects-intercultural-communication-6166> (дата обращения: 13.08.2022). Текст: электронный.
16. Merrill J., Merrill K. The Interactive Class: Using Technology to Make Learning More Relevant and Engaging in the Elementary Classroom. Elevates Books Edu publ., 2020. 204 p.
17. Иванова М. К. Современные интерактивные средства в процессе обучения иностранному языку в школе // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 4. С. 99–106.
18. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe: European Framework for CLIL Teacher Education. URL: <https://www.ecml.at> (дата обращения: 14.08.2022). Текст: электронный.
19. Zhetpisbayeva B. A., Kubeyeva A. Ye., Kitibayeva A. K. Theoretical Model of Training the CLIL-teacher in the Terms of the Higher Educational Institutions // Strategiczne Pytania Światowej Nauki: Materiały XIV Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (07–15 lutego 2018 roku). Warszawa, 2018. Pp. 70–77.
20. Третьякова З. О., Воронина, М. В. «Перевёрнутое» образование как новая форма современного обучения // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2020. Т. 1. С. 208–210.
21. Ismailov M. Conceptualizing an Inquiry-Based Lingua-Cultural Learning Through Telecollaborative Exchanges. 2021. F1000Res. 10:677.

**Информация об авторе**

**Сидоренко О. И.**, старший преподаватель, Луганский государственный педагогический университет (91011, Россия, г. Луганск, ул. Оборонная, 2), e-mail: sidorenko.oksana88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5419-4988>.

**Для цитирования**

Сидоренко О. И. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка средствами интерактивных технологий // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 73–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-73-81.

**Статья поступила в редакцию 17.08.2022;  
одобрена после рецензирования 24.09.2022; принята к публикации 27.09.2022**

**Formation of Intercultural Communicative Competence of Future Foreign Language Teachers by Means of Interactive Education Technologies**

**Oksana I. Sidorenko**

*Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia*  
*sidorenko.oksana88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5419-4988>*

The article reflects the results of a study on intercultural communicative competence formation of future foreign language teachers by means of interactive technologies. The study on the urgent requirements for the foreign language training of future specialists confirms the relevance of the identified problem, which has not been so far the subject of a special pedagogical study. Education technologies that ensure the effective formation of intercultural communicative competence of future foreign language teachers has been determined as a purpose of the article. The study was based on competence-based, student-oriented, intercultural, communicative activity-based and systematic methodological approaches, as well as methods: analysis of pedagogical and methodological sources on the research topic, comparison, induction, deduction, study and generalization of the experience of interactive learning in higher education, as well as the formation of students' intercultural competence by means of interactive technologies in global and national practice. The article provides the author's definition of intercultural communicative competence of a foreign language teacher and the structure of the investigated phenomenon. The ideas of scientists and practitioners about the impact of interactive teaching technologies on the foreign language training of future teachers became the basis for determining the author's position on the essence of interactive technologies and highlighting those interactive technologies that allow future foreign language teachers to form intercultural communicative competence. The following types of interactive technologies are referred to such technologies by the author: CLIL technology, Flipped Classroom technology, case technology, IBLL technology, simulation game technology. In the context of the research problem solving, the expected results in the formation of intercultural communicative competence of future foreign language teachers, their mastery of integrated methods and interactive teaching technologies, which allow students of educational institutions to transfer the skills of effective intercultural interaction, are substantiated.

**Keywords:** foreign language teacher, intercultural communicative competence, CLIL technology, flipped classroom technology, case technology, IBLL technology, simulation game technology

**References**

1. Asmolvskaya, M. V., Valeev, A. A. Methodological aspects of using interactive technologies when teaching a foreign language to higher school students. *Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 5, pp. 135–141, 2020. (In Rus.)
2. Vanyagina, M. R. Interactive technologies of foreign languages training in tertiary education. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 7, pp. 46–52, 2021. (In Rus.)
3. Kobzeva, N. A., Kachalov N. A. Edutainment technology in the methodology of teaching foreign languages. *Language and Culture: Collection of articles of the XXVIII International Scientific Conference, Tomsk, September 25–27, 2017*. Tomsk: National Research Tomsk State University, 2018: 327–333. (In Rus.)
4. Sorokin, V. P., Androsov, A. M., Androsova, E. A. Structure and content of educational physical training technology. *Actual problems of physical and special training of law enforcement agencies*, no. 3, pp. 48–51, 2018. (In Rus.)
5. Suvorova, A. V. Classification of interactive learning technologies in the education system. *Actual issues of economics and agribusiness: Collection of articles of the IX International scientific and practical conference: in 4 parts*, Bryansk, March 01–02, 2018. Bryansk: Bryansk State Agrarian University, 2018: 144–148. (In Rus.)



6. Shepeleva, T. A. Interactive methods of English language teaching in non-linguistic high school. *Dnevnik nauki*, no. 7, pp. 14, 2019. (In Rus.)
7. Zhetpisbayeva, B. A., Syrymbetova, L. S., Kubeeva, A. E. On the issue of training teachers for multilingual education in Kazakhstan. *Topical Issues of Philology and Methods of Foreign Language Teaching: materials of the International scientific-practical. conf. (March 1–2, 2017)*. Novosibirsk: MON RF, NGPU, 2017: 36–41. (In Rus.)
8. Ivanova, E. N. Kashitsyna, L. N., Trukova, A. I. Innovative technologies as a mean of forming intercultural competence of students. Scientific, educational and applied aspects of the production and processing of agricultural products: Collection of materials of the V International Scientific and Practical Conference, Cheboksary, November 15, 2021. Cheboksary: Chuvash State Agrarian University, 2021: 710–715 (In Rus.)
9. Kabdygaliyeva, N. A., Abdol, E. D. The efficiency of studying foreign language in forming intercultural communicative competence of learners. *EurasiaScience: Collection of articles of the XXXVII International Scientific and Practical Conference, Moscow, May 15, 2021*. Moscow: Limited Liability Company “Actuality. RF”, 2021: 133–140. (In Engl.)
10. Krel, L. A., Krel, V. K. Global simulation technology as an effective method of forming linguistic and sociocultural competence // *Intercultural communication and professionally oriented teaching of foreign languages: materials of the XIII Intern. scientific conf., dedicated 98th anniversary of the Belorussian State University formation, Minsk, 30 Oct. 2019 / Belarus. state un-ty; editorial board: V. G. Shadursky (prev.) [and others]*. Minsk: BGU, 2019: 518–522. (In Rus.)
11. Otchyk, A. L. Basic factors which make case studies effective in teaching cross-cultural communication The practice of teaching foreign languages at the Faculty of International Relations of BGU: an electronic collection, issue. X, pp. 73–76, 2020. (In Rus.)
12. Muromtseva, O. Yu. Culture dialogue in foreign language learning. *Sociocultural and philological problems of modern education in the field of intercultural communication: collection of articles of Open Scientific and Practical Conference, 19 Febr. 2020*. Lugansk: Publishing House of the GOUK LNR «LGAKI named after M. Matusovskogo», 2020: 55–56. (In Rus.)
13. Koryakina, A. A. Foreign approaches to the problem of intercultural learning. *Education and law*, no. 7, pp. 242–245, 2020. (In Rus.)
14. Gudieva, M. R., Buglova, N. P. Facilitation as one of the methods of teaching foreign languages. *Romance and Germanic languages: actual problems of linguistics and methodology: Yearbook based on the materials of the fourteenth international student scientific and practical conference, Yekaterinburg, April 12, 2022*. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2022: 212–215 (In Rus.)
15. *Technologies Effects on Intercultural Communication and Education*. Web: 13.08.2022. URL: <https://essayscam.org/forum/fe/technologies-effects-intercultural-communication-6166> (In Engl.)
16. Merrill J., Merrill K. *The Interactive Class: Using Technology to Make Learning More Relevant and Engaging in the Elementary Classroom*, Elevates Books Edu publ., 2020. (In Engl.)
17. Ivanova, M. K. Contemporary interactive media in the process of teaching a foreign language at school. *Scientific works of the Moscow Humanitarian University*, no. 4, pp. 99–106, 2018. (In Rus.)
18. *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe: European Framework for CLIL Teacher Education*. Web. 14.08.2022. URL: <https://www.ecml.at>. (In Engl.)
19. Zhetpisbayeva, B. A., Kubeeva, A. E., Kitibaeva, A. K. Theoretical Model of training the CLIL-teacher in the terms of the higher educational institutions. *Strategiczne pytania światowej nauki: Materiały XIV Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (07–15 lutego 2018 roku)*. Warszawa, 2018: 70–77. (In Engl.)
20. Tret'yakova, Z. O., Voronina, M. V. «Flipped» Education as a new form of modern learning. *Modern education: content, technology, quality*, vol. 1, pp. 208–210, 2020. (In Rus.)
21. Ismailov, M. Conceptualizing an inquiry-based lingua-cultural learning through telecollaborative exchanges, 2021. F1000Res. 10:677. Web.15.08.2022. URL: [https://www.researchgate.net/publication/353548335\\_Conceptualizing\\_an\\_inquiry-based\\_lingua-cultural\\_learning\\_through\\_telecollaborative\\_exchanges\\_Ver2](https://www.researchgate.net/publication/353548335_Conceptualizing_an_inquiry-based_lingua-cultural_learning_through_telecollaborative_exchanges_Ver2) (In Engl.)

#### **Information about the author**

**Sidorenko O. I.**, Senior Lecturer, Lugansk State Pedagogical University (2 Oboronnaya st., Lugansk, 91011, Russia), e-mail: [sidorenko.oksana88@mail.ru](mailto:sidorenko.oksana88@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5419-4988>.

#### **For citation**

Sidorenko O. I. Formation of Intercultural Communicative Competence of Future Foreign Language Teachers by Means of Interactive Education Technologies // *Scholarly Notes of Transbaikals State University*. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 73–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-73-81.

**Received: August 17, 2022;**

**approved after reviewing September 24, 2022; accepted for publication September 27, 2022**

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ THEORY AND METHODS OF TEACHING

Научная статья

УДК 372.882.116.11

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-82-92

### Методологические подходы в формировании контента и методического аппарата учебных пособий «Фольклор Забайкальского края», «Литература Забайкальского края»

*Людмила Васильевна Камедина<sup>1</sup>, Валерия Андреевна Сергеева<sup>2</sup>,  
Олеся Юрьевна Баранова<sup>3</sup>*

<sup>1,2,3</sup> *Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

<sup>1</sup> *kamedinal@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0308-8696>*

<sup>2</sup> *55sergeeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5440-0494>*

<sup>3</sup> *olesja2774@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6644-9204>*

В статье представлены методологические подходы, используемые при формировании новых учебных пособий «Фольклор Забайкальского края», «Литература Забайкальского края», вышедших в московском издательстве «Русское слово» в 2019/2020 г. Авторы учебных пособий – преподаватели кафедры литературы ЗабГУ. Актуальность написания представленной методологической статьи объясняется, во-первых, возросшим интересом к региональной литературе, а во-вторых, отказом от старой советской традиционной методологии, которая до сих пор присуща многим региональным историческим и краеведческим изданиям, и представлением других методологических подходов, в частности структурно-функционального и аксиологического, к учебной литературе. Объектом исследования стали учебные пособия «Фольклор Забайкальского края», «Литература Забайкальского края», а предметом исследования – методологические подходы, используемые при формировании данных учебных пособий, и их функционирование на школьных уроках и в самостоятельном домашнем чтении через систему вопросов, заданий, проектов для школьников. Целью исследования методологических подходов при составлении учебных пособий стало выявление нового взгляда на региональный мир, функционирование его ценностей в социокультурном пространстве Забайкальского края и России в целом. Новизна исследования состоит в выявлении нового взгляда на региональный мир посредством новой подборки текстов в учебнике и нового взгляда на Забайкальский текст через систему вопросов и заданий, проектов и самостоятельных исследований, предполагающих выдвижение гипотез, формулировку обобщающих выводов, применение проектных технологий, в целом же, изучение семиосферы Забайкальского текста, которые будут интересны как учителю, так и ученику. Областью применения данного исследования является школьное образование Забайкальского края. Пособие – серьёзное методическое подспорье учителю-словеснику для организации литературного образования школьников и выбора методологических подходов к изучению представленного материала.

**Ключевые слова:** структурно-функциональный и аксиологический подходы, историко-типологический и семиотический методы, методология гносеоцентрического и эстетического направлений в метапредметном подходе

**Введение.** Интерес к региональной литературе обострился в последние годы. Исследователей стали интересовать особенности русского мира на его периферии. Этот мир выявлен как полиэтнический, своеобразный по географическому, культурному, языковому пространству. Все бросились изучать менталитет регионов. Появилось такое культурное явление, как региональный текст, начало которому положил В. Н. Топоров [1]. Он исследовал Петербургский текст со всеми его культурологическими составляющими. Появилось большое количество региональных текстов, изучающих социокультурное пространство Крыма, Урала, Севера. В 2014 г. была опубликована статья Л. В. Камединой по Забайкальскому тексту, в которой делались акценты на семиосферу регионального текста, в частности, семиотику Забайкалья [2, с. 139–145]. Учебные пособия «Фольклор Забайкальского края», «Литература Забайкальского края» в линейке «Забайкаловедения» представляют забайкальскому школьнику и широкому читателю Забайкальский текст в его полном объёме – географическом, биологическом, историческом, культурном, литературном, лингвистическом<sup>1</sup>. Погружение в фольклорный и литературный материал региона как раз и будет представлять читателю местный менталитет как русского человека, так и народов, проживающих на данной территории. Своеобразие менталитета отражено в сказках, песнях, быличках, рассказах, повестях, колорите языка местного говора. Актуальность поставленной задачи – не в простой систематизации некоего набора сведений о литературе и писательском труде как таковом, а в формировании у школьников адекватного и целостного миропонимания, выработывании ценностных установок, социально значимых качеств личности, обогащении опыта созидания по отношению к окружающей природе, миру, культуре, себе самому.

Местный менталитет, географическое, биологическое, историческое своеобразие

<sup>1</sup> Забайкаловедение. Фольклор Забайкальского края: учеб. пособие для 5–6 классов общеобразовательных организаций / О. Ю. Баранова, Л. В. Камедина, В. А. Сергеева, Е. В. Тарасова. – М.: ООО «Русское слово-учебник», 2019. – 208 с.; Забайкаловедение. Литература Забайкальского края: учеб. пособие для 5–6 классов общеобразовательных организаций / О. Ю. Баранова, Л. В. Камедина, В. А. Сергеева, Е. В. Тарасова. – М.: ООО «Русское слово-учебник», 2020. – 208 с.

региона, обилие диалектных слов и выражений, местные произношение, словообразование, лексика, отражающие все эти особенности географии, климата, этнографии края, требуют особого подхода, методов, приёмов и технологии исследования краеведческого литературного материала. Данные представления актуализируются в вопросах, заданиях, домашних проектах, тематике эссе, сочинений, контрольных работ. Например, в учебник включены мифологические рассказы Забайкалья, народные легенды и предания, фрагменты героического бурятского эпоса «Гэсэр» и эвенкийского эпоса «Всесильный богатырь Дэвэлчэн», а в качестве итоговых вопросов и заданий предлагается оценить и прокомментировать высказывание выдающегося учёного В. М. Жирмунского о жанре героического эпоса, что предполагает поисковую и исследовательскую деятельность учеников.

**Методология** представленного исследования выстраивается на гносеоцентрическом методе, который строится на рассмотрении произведения как образа мира с опорой на авторские основные принципы образного миромоделирования. Обращается внимание на дидактические стратегии, о которых пишет В. А. Мазурина, одна из которых имитирует процесс научного познания как изучение уже изученного и предполагает репродуктивно-познавательную деятельность, другая формирует индивидуальную природу художественного восприятия, когда урок становится коммуникативным событием встречи «множества прочтений», сотворчества, сопереживания<sup>2</sup>. Акцент делается на семиотический метод, который выявляется при представлении семиосферы Забайкальского текста, и на аксиологический подход, который позволяет приобрести личностный смысл по отношению к ценностному миру региональной литературы.

**Проблема и степень её разработанности.** В отличие от более ранних попыток представить фольклор и литературу Забайкалья, опиравшихся на традиционную революционно-хронологическую парадигму с ленинскими тремя этапами революционно-освободительного движения (декабристским, революционно-демократическим, пролетарским), данные учебные пособия ото-

<sup>2</sup> Мазурина В. А. Методика преподавания литературы в школе. – Горловка: Изд-во ГГПИИЯ, 2011. – 225 с.

шли от советской общепринятой традиции и сосредоточились на ценностно-смысловом содержании отобранных текстов и семиотике их изучения. Авторы учебных пособий ориентируются на работы современных учёных, связанных с проблемами повышения читательской активности [3], культууроориентированного литературного образования [4], школьного литературного краеведения [5]; использования метапредметного подхода в образовательной деятельности [6]; развития человеческой личности [7].

На образовательном портале Забайкальского края помещено несколько программ, презентаций, уроков, разного рода представлений по фольклору и литературе Забайкалья<sup>1</sup>. На этом портале можно увидеть, как работают учителя региона по литературному краеведению. Опубликованы программы В. К. Жамсарановой, К. И. Екимовой, Т. А. Кананчуковой, Л. А. Аргуновой и др., в которых виден интерес учителя к изучению фольклора и творчества забайкальских писателей<sup>2</sup>. Следует отметить, что, например, программы В. К. Жамсарановой, К. И. Екимовой не отличаются новизной, их методологическая составляющая повторяет старые советские идеологические принципы составления такого рода учебных материалов. Они делают упор на историко-политические и гражданско-патриотические основания методологии, подчёркивая, что фольклор и литература Забайкалья формировались в связи с политической историей, колонизацией края русскими казаками, политической жизнью, каторгами и ссылками революционеров и разного рода сосланными преступниками в Забайкальский край. Программа В. К. Жамсарановой строится на теме каторги, революционной поэзии и прозе, гражданской войне, героике революционной, гражданско-патриотической тематике военных и послевоенных текстов. Для отражения содержательной стороны программы авторами избирается соответствующая методология диалектического и исторического материализма как она понималась в советское время. В этих программах фольклору и литературно-художественным текстам не придаётся самостоятельного звучания, они привязаны к идеологической, политической

методологии<sup>3</sup>. Программы Т. А. Кананчуковой, Л. А. Аргуновой более свободны от идеологии советского периода и сосредоточены на развитии интереса к «малой родине», её природе, языку и предлагают свободную интерпретацию текстов, не привязывая их к политической составляющей региона<sup>4</sup>.

Недавно вышедшая краеведческая книга И. Г. Куренной «Под шелест листопада», содержащая немало литературного материала, также построена на привычной для советской эпохи методологии<sup>5</sup>. Наиболее привлекательными выглядят страницы, где автор отходит от хронологии революционно-освободительного движения в России и сосредоточивается на аксиологическом или семиотическом методах. Это касается страниц, где используются тексты зарубежных авторов, к которым трудно применить советскую методологию. Книга во многом бы выиграла и не повторяла бы «пройденный материал», если бы основывалась на семиотическом подходе к исследованию достаточно интересного материала и соответствовала бы своему заглавию.

Имеются на пространстве забайкальских издательств ещё две книги: одна в жанре «книги для чтения», вторая в жанре учебного пособия – обе предназначены для начальной школы с соответствующей подборкой детских текстов. Книга для чтения в начальных классах «Забайкалье моё, Забайкалье» написана преподавателями ЗабГУ Э. А. Максименей, Л. А. Павловой, учебное пособие по краеведению для младшего школьного возраста «Наша малая Родина» написано забайкальским писателем Г. Р. Граубиным, обе книги напечатаны в читинском «Экспресс-издательстве» и созданы на основе гуманистической методологии советского времени<sup>6</sup>. Книги направлены на воспитание гражданина, социального активиста. Акцент сделан на привязке материала к истории края и «безопасной жизнедеятельности в условиях Забайкалья». В целом, обе книги состав-

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Куренная И. Г. Под шелест листопада. История Забайкалья в русле литературного процесса России. – Новосибирск: ООО «Дом Мира», 2021. – 512 с.

<sup>6</sup> Максименя Э. А., Павлова Л. А. Забайкалье моё, Забайкалье: книга для чтения в начальных классах Читинской области. – Чита: Экспресс-изд-во, 2009. – 160 с.; Граубин Г. Р. Наша малая Родина: учеб. пособие по краеведению для младшего школьного возраста. – Чита: Экспресс-изд-во, 2014. – 127 с.

<sup>1</sup> Образовательный портал. – URL: <https://obrazovanie-gid.ru> (дата обращения: 23.08.2022). – Текст: электронный.

<sup>2</sup> Там же.

лены на методологии гносеоцентрического подхода – ознакомлении с растительным и животным миром, экологии окружающей среды, реконструкции исторических событий, прочтении литературных детских текстов о природе, животных, исторических и современных людях Забайкалья. Авторы подчёркивают формирование мировоззрения детей из среды обитания, социальных, исторических, экономических, культурных составляющих, т. е. в методологию указанных книг заложены традиционные для советской идеологии экономические, социальные, исторические факторы. В мировоззрение детей не закладываются духовные, философские, метафизические смыслы добра и зла, сущности Красоты и семиосферы Забайкальского текста.

**Результаты исследования.** Учёные-педагоги рассматривают современные методологические подходы к изучению литературы в новой образовательной парадигме, например, исследование Т. М. Жапловой и Д. В. Толкачева [8, с. 2169–2171]. Заслуживает внимания работа А. П. Тряпицыной и С. А. Писаревой, в которой говорится о ценностноцелевой основе модернизации педагогического образования, о понимании образовательного процесса как процесса культурной идентификации обучающихся в поликультурном пространстве диалога культур, подчёркивается важность такой ключевой компетенции человека инновационного общества, как поиск личностных смыслов [9, с. 4–12]. Н. П. Терентьева и Е. О. Галицких в своих воззрениях опираются на концепцию аксиологизации литературного образования, указывают на то, что педагог должен обеспечить школьников логикой в мире художественной литературы с указанием историко-литературных образований, способов моделирования мира в разные культурные эпохи [10]. С. А. Зинин посвятил ряд исследований вопросам методологии школьного изучения литературы в контексте современной образовательной ситуации [11]. Эта мысль развивается в работах современных исследователей. Н. Л. Кольчикова ратует за внедрение общенаучной методологической парадигмы в практику литературного образования [12, с. 21–25; 13, с. 150–152]. Е. О. Галицких развивает идею «событийного образования», которое

направлено на формирование творческого опыта жизни при изучении природы, истории и культуры родного края; она говорит о «мастерских жизнотворчества», в которых происходит интеграция саморазвития человека: эмпирической действительности, философии, науки, искусства и религии [14].

Авторы нового учебного пособия делают упор на литературоведческие разработки В. П. Зиновьева, В. С. Левашова, М. Г. Воскобойникова, А. Д. Руднева, Г. Ф. Кунгурова, Ц. Жамцарано, А. И. Уланова – в фольклорных исследованиях, и на научные работы Н. Е. Дворниченко, Л. В. Камединой, О. Ю. Барановой, В. А. Сергеевой – в исследовании литературы Забайкальского края. Л. В. Камединой написано более 40 научных статей по исследованию аксиологии, семиосферы, функциональных структур текстов забайкальских писателей. В статьях, посвящённых творчеству М. Вишнякова, В. Вьюнова, О. Димова, Ю. Курца, Б. Макарова, А. Егорова, А. Бабожена, Г. Ахметовой (Нины Ганьшиной), обязательно затрагиваются и вопросы методологии писательского подхода к окружающему миру<sup>1</sup>. О. Ю. Баранова опубликовала более 40 статей, посвящённых творчеству забайкальских поэтов и писателей (Ф. Бальдауфу, Б. Макарову, С. Зарубину, О. Димову, М. Вишнякову, В. Никонову), часть статей посвящена исследованию бурятских авторов, некоторые из них вошли

<sup>1</sup> См.: Камедина Л. В. Смысловая репрезентация в культурно-поэтическом мире Михаила Вишнякова // Вестник Читинского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 78–83; О православной доминанте в творчестве О. Димова // Гуманитарный вектор. – 2014. – № 4. – С. 20–25; Культурное двоемирие забайкальского поэта Вячеслава Вьюнова // Гуманитарный вектор. – 2016. – № 1. – С. 98–104; Знаки и коды Степи в Забайкальском тексте русской литературы // Русская словесность: научно-методический журнал. – 2021. – № 2. – С. 12–22; Учительный текст в культурном мире Юрия Курца // Язык в различных сферах коммуникации: сб. ст. – Чита: ЗабГУ, 2016. – С. 206–209; Райская сказка Нины Ганьшиной // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: сб. ст. – Чита: ЗабГУ, 2017. – С. 124–127; Сохранение русского слова в поэзии Бориса Макарова // Язык в различных сферах коммуникации: сб. ст. – Чита: ЗабГУ, 2019. – С. 186–191; Охота как эстетико-мировоззренческий концепт забайкальского поэта Алексея Егорова // Православие и общество: грани взаимодействия: сб. ст. – Чита: ЗабГУ, 2021. – С. 128–133; Рассветы Андрея Бабожена. Вступительная статья // Бабожен А. В. Стихи на опавшем листе: стихотворения. – М.: У Никитских ворот, 2020. – С. 5–10.

в учебник<sup>1</sup>. Сами статьи, как правило, избирают методологию аксиологического и структурно-функционального подходов к исследованию художественных произведений забайкальских авторов. Обращение к данным подходам позволяет наиболее полно раскрыть не только содержательный, но и смысловой уровень текстов.

Для учебного пособия по фольклору и литературе Забайкальского края авторы используют структурно-функциональный подход Т. Парсонса, который позволяет раскрыть целостно литературу Забайкалья на модели художественного текста с выявлением природы всех смыслов в структуре текста [15]. Подход позволяет определить приоритетную соподчинённость всех художественных элементов текста главному смыслу. Структурно-функциональный подход подсказывает функционирование забайкальской литературы как внутри региона, так и в среде большой русской литературы. Через структурно-функциональный подход раскрывается функционирование художественного произведения в региональном социокультурном пространстве и культурном времени. Через вопросы и задания предлагается использование текстов на конкретном уроке при изучении фольклора и литературы Забайкальского края. Задания предполага-

ют разные виды учебной деятельности: они могут быть аналитического характера, требующего от ученика текстуального анализа; могут объединяться под рубрикой «Живое слово» и быть направлены на организацию поисковой и исследовательской деятельности школьников, активизировать их остаточные и фоновые знания по литературе; есть итоговые вопросы и задания, призванные обобщить и систематизировать изученный материал. Отдельно представлены темы итоговых проектов, соответствующих современным тенденциям литературного образования, они направлены на формирование навыков самостоятельной интеллектуальной деятельности учащегося.

В статье обосновывается аксиологический подход к построению курса и отбору произведений в учебные пособия «Фольклор Забайкальского края», «Литература Забайкальского края». Подход позволяет проанализировать аксиологическую глубину забайкальского текста в структурно-функциональной модели учебников. Аксиологический подход ставит тексты забайкальской литературы в историческую перспективу и перспективу будущего развития, рассматривает его в повторяющихся социокультурных ситуациях, в различных эпохальных интерпретациях, трансформациях. Аксиологический подход выявляет способ воздействия текстов и их интерпретаций на менталитет и дух эпохи. Забайкальский текст сосредоточен на аксиологии регионального бытия в модели русского мира.

На основе исследования моделей интерпретации Забайкальского текста различными авторами создатели данных учебников выстраивают свою аксиологическую структуру подачи материала, отбор художественных произведений и авторов, у которых обнаруживаются философские, нравственные, социально-исторические, духовные смыслы. Через знакомство с пособиями происходит обновление регионального мира, его гуманистических смыслов в сознании современников, идёт поиск нового языка для объяснения открывшейся заново картины мира. Например, начинается учебник традиционно, с раздела «Зарождение Забайкальской литературы», но объясняется не смыслами каторги и революционного движения от декабристов к пролетариату, а смыслами Забайкальского текста, посвящённого первооткрывателям (первопоэтам)

<sup>1</sup> См.: Баранова О. Ю. Модификация сказочных мотивов в цикле рассказов Б. К. Макарова «Победа» // Забайкалье в отечественной военной истории: сб. ст. – Чита: ЗабГУ, 2022. – С. 144–147; «Как приятно славой жить в поздних будущих потомках – как живому говорить!»: о первом поэте Забайкалья Федоре Ивановиче Бальдауфе // Русская словесность: научно-методический журнал. – 2021. – № 2. – С. 3–11; Воспитательный потенциал забайкальской литературы о Великой Отечественной войне (на примере повести С. М. Зарубина «Трубка снайпера») // Забайкальцы на фронтах Второй мировой войны: сб. ст. – Чита: ЗабГУ, 2020. – С. 11–13; Русский характер поэта и воина Василия Никонова // Забайкальцы на фронтах Второй мировой войны: сб. ст. – Чита: ЗабГУ, 2020. – С. 8–10; Тип героя-сибиряка, забайкальца в произведениях Олега Димова // Русская словесность: научно-методический журнал. – 2018. – № 3. – С. 108–111; Тема личности, народа и истории в творчестве забайкальского поэта М. Вишнякова // Православие и общество: грани взаимодействия: сб. ст. – Чита: ЗабГУ, 2018. – С. 195–198; Тема двуязычия в творчестве русскоязычных бурятских поэтов // Язык в различных сферах коммуникации: сб. ст. – Чита: ЗабГУ, 2014. – С. 112–116; Специфика изучения художественных произведений русскоязычных бурятских поэтов на уроках литературы // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». – 2010. – № 4. – С. 96–99.

темы Забайкалья в русской литературе, а продолжается творчеством поэтов и писателей, воспевших красоту родного края, подвиги героев Забайкалья и России, рассказами о многонациональном литературном Забайкалье и «детскими темами» как их видят писатели края.

Авторы пришли к следующим **результатам**. В рамках исследования требовалось рассмотреть не только методологические подходы, но и методы как составляющие указанных подходов. Так, внутренней составляющей структурно-функционального подхода авторы рассматривают гносеоцентрический метод изучения материала, который предполагает интеллектуально-содержательную насыщенность учебника. Гносеоцентрический метод основан на гуманистических принципах и позволяет выявлять духовную, философскую, нравственную, социокультурную составляющие Забайкальского текста, который приобретает ценности общечеловеческого звучания.

Гносеоцентрический метод требует нового подхода к знаниям, которые ученики должны приобрести на уроках забайкаловедения. Это будут знания о фольклоре русского народа, а также народов, проживающих на территории Забайкальского края. Эвенкийский эпос раскроет знания о пространстве обитания, традициях, обычаях, взаимоотношениях коренного населения тунгусов с русскими казаками. Прибавлением знаний будет и знакомство с тунгусскими романтическими поэмами забайкальского поэта Фёдора Бальдауфа. Закреплением знаний о фольклоре эвенкийского народа станет самостоятельное изучение творчества Н. Д. Кузакова и О. А. Димова. Выпущенная издательством «Генезис» хрестоматия (составитель О. Е. Наделяева) предлагает у Н. Д. Кузакова прочитать эвенкийские легенды, переработанные писателем о Чаре, Чите, а в учебник включена легенда о происхождении дауров из книги О. А. Димова «Сказ о Фёдоре, Дарье и Забайкалье, в котором они живут»<sup>1</sup>. В учебнике есть раздел «Советуем прочитать», который предполагает самостоятельное дополнительное чтение материала. Авторский коллектив старался подбирать такие эпизоды

из произведений забайкальских писателей и так формулировать вопросы к ним, чтобы у учащихся возникла потребность в прочтении всего произведения.

Гносеоцентрический метод в совокупности с историко-типологическим методом, который также включён в структурно-функциональный подход, раскрывает бытование фольклорного текста в истории народа и обязательно поможет включить самобытный эвенкийский текст через типологию в мировой фольклор, позволит сравнить и найти общие типологические черты у героев или типологию поступков, или типологические сюжеты. Так, детям предложено прочитать эвенкийские, бурятские предания, легенды, мифы, сказки, затем вспомнить французскую сказку «Кот в сапогах», еврейские предания Ветхого Завета, русскую сказку «Колобок», сравнив её с эвенкийской сказкой «Лепёшка эвенкийская, а также литературные обработки сказок» С. Аксакова, П. Ершова, А. Пушкина, – и сравнить типы героев, тип сюжета, объяснить типологию действий сказочных персонажей. В бурятском эпосе «Гэсэр» предлагается объяснить типологию числописи, например, числа 33, которое есть у Пушкина и в «Гэсэре» – 33 богатыря и 33 батора. Такая работа развивает познавательные способности ребёнка, усиливает его интерес к познанию мира и через семиотику включает текст в мировую литературу. В педагогике это называется инвариантностью. Она предполагает установление различных типов связей и закономерностей при изучении текстов: внутрисюжетные связи помогают характеризовать типологию образов, сюжетов внутри творчества данного автора и на уровне соотнесения его с текстами других писателей; межсюжетные связи устанавливаются инварианты с произведениями других искусств; метасюжетные закономерности ориентированы на развитие сознания, миропонимания, мировоззрения личности, предполагают типологическую инвариантность между всеми другими типами связей в процессе изучения литературы.

По такому же историко-типологическому принципу предлагается изучать и литературу Забайкальского края. Одним из продуктивных способов является изучение текста через ключевые слова. Так, ключевые слова *багульник, тайга, юрта, чум, чай, охота, пастухи, шаман, сопки, степь, река, озеро* подчёркивают хронотоп жизни коренного

<sup>1</sup> Хрестоматия по литературе Забайкалья (XX – начало XXI века) для 5–9 классов / автор-составитель О. Е. Наделяева. – Чита: ООО «Компания Генезис», 2021. – 496 с.

народа Забайкалья, род занятий. Ключевые слова фольклорных текстов эвенков, бурят, русских будут повторяться и в литературе забайкальских писателей, составляя типологию героя со всей его литературно-структурной атрибутикой.

В XX в. у писателя С. М. Зарубина появится типичный представитель эвенкийского народа, герой Великой Отечественной войны Семён Номоконов, который будет совпадать типологически с героями эвенкийских сказок и мифов. Забайкальская литература добавит в ключевой ряд фольклора новые слова, такие, как *казак, острог, купец, пельмени, шаньги, карымский чай, поэзы, бузы, строганина, семейские, станицы*, а также регионально расширит и включит в мировой хронотоп Халхин-Гол, Хинган, Трёхречье, Маньчжурию. Забайкальская литература внесёт новое представление о мире, соединит через историю и типологию Забайкальский текст с русской и мировой литературой.

Во многих вопросах и заданиях школьникам предлагается семиотический анализ текстов забайкальских писателей. Можно заявлять о добавлении в структурно-функциональный подход семиотического метода исследования. Авторы учебника активно включают семиотический метод в методологию своих исследований и предлагают это сделать учителям и школьникам. В интерпретацию художественного произведения включается семиосфера текста, разработанная в конце XX в. структуралистом и семиотиком Ю. М. Лотманом [16]. Так, например, в учебное пособие включено «Слово о земле» О. А. Димова. Опираясь на семиосферу текста Ю. М. Лотмана и семиотический метод, можно предложить детям интерпретацию данного произведения через раскодировку семиотических значений. О. А. Димов, сравнивая Забайкалье с другими землями – Карелией, Кавказом, Камчаткой, Альпами – пишет о том, что «выразить каким-либо одним образом или представлением Забайкалье – невозможно, потому что оно вобрало в себя картины, ландшафты, пейзажи всей России»<sup>1</sup>. Множество образов, которые вобрала в себя Забайкальская земля, кодируются писателем в хронотопы сравнений, в экзистен-

циальные состояния русского богатырского сна на диких просторах, в «материковую плоть» первородной земли, появившуюся первой после Потопа, в символику горной неодолимости (и, действительно, ни разу враги не одолели эту землю) и необъятного степного покоя с гобийскими ветрами и запахами, в метафоры, знаки всей географии мира, высокого, всегда голубого неба, отражённого в бирюзовых озёрах, многочисленных родниках с целебной живой водой. Через запахи, а у Димова даже забайкальское солнце каждый день имеет свой запах, кодируется история земли, потому что через запах человек вспоминает своё прошлое. Забайкалье пахнет соснами, мёдом и чабрецом, полынью и степным разноцветьем. Через эти запахи вспоминали и сохраняли образ Родины забайкальские казаки, ушедшие через степь в китайское Трёхречье во время большого Исхода начала 1920-х гг. Эти запахи тревожат до сих пор забайкальцев, покинувших свою малую родину в поисках лучшей жизни на иной стороне, поэтому О. Димов заключает текст мыслью о том, что, если хоть раз «увидеть дальний север Забайкалья, проплыть по его таёжным рекам, вдохнуть его насыщенного запахами воздуха, то можно потерять покой навсегда и “заболеть” Забайкальем»<sup>2</sup>.

Другую мысль в семиотическом пространстве Забайкалья вынашивал наш земляк поэт М. Е. Вишняков. В поэме «Даурское лето» он воссоздаёт символику быта даурского кочевника – юрта, войлок, отары, кованный нож, Будда – предметы созерцательной полусонной жизни степного бурята. Поэт задаётся вопросами: а что он, славянин, делает здесь? Почему в юрте бурята Дамби во время ночной тишины к нему приходит «исцеляющий душу покой»? Что общего между семиотикой жизни степного бурята и русским бытием – такой вопрос встаёт по прочтении поэмы М. Вишнякова. Школьники вместе с М. Вишняковым отвечают на эти сложные вопросы. Историческая Русь сумела собрать множество народов вокруг себя. Русский характер сумел «сцементировать» здесь все эти народы и все племена»<sup>3</sup>.

Семиосфера текста охватывает пласты истории, собирает друзей, врагов, захватывает всё социокультурное пространство

<sup>1</sup> Забайкаловедение. Литература Забайкальского края: учеб. пособие для 5–6 классов общеобразовательных организаций / О. Ю. Баранова, Л. В. Камедина, В. А. Сергеева, Е. В. Тарасова. – М.: ООО «Русское слово-учебник», 2020. – С. 52.

<sup>2</sup> Там же. – С. 53.

<sup>3</sup> Там же. – С. 118–119.



вместе с языками, запахами, звуками и цветом земли. Через семиотический метод можно проникнуть в способ мысли народа, поток его сознания во времени и пространстве.

Гносеоцентрический метод в совокупности с историко-типологическим и семиотическим методами предполагает практическое использование накопленных во время обучения знаний. Через гносеоцентрический метод, который в XX в. отражал исключительно государственные интересы, с его помощью воспитывался, формировался государственный, социальный человек, этический по своему менталитету, в XXI в. способствует диалогу, полемике, прениям, критике и даже бунтарскому неприятию воззрения Другого. Этот Другой, выявленный в 1960-х гг. М. М. Бахтиным, мог быть не только единомышленником, но и врагом [17]. Именно в XX в. произошло столкновение двух непримиримых мировоззрений: классического гуманистическо-христоцентрического и марксистско-ленинского, советского, в центре которых стоял человек. Накопленные традиционные знания столкнулись с новым просвещением, европейским, идеологическим, отличавшимся от русской традиции. В отличие от предыдущих учебных пособий и монографий о фольклоре и литературе Забайкалья, учебники О. Ю. Барановой, Л. В. Камединой, В. А. Сергеевой, Е. В. Тарасовой не содержат элементов состязательности, споров с предыдущей советско-идеологической позицией. К примеру, фольклор русских, эвенков, бурят не идеологизируется, не социологизируется, а предлагается к изучению в семиосфере текста или в исторической типологии через структурно-функциональный подход. Авторы избежали идеологизации в подаче образа протопопы Аввакума. Он подаётся не как бунтарь против власти, борец с царём и феодальным строем, а как несчастный, но мужественный человек, защищающий многовековую церковную традицию, как первый поэт Даурии, как частный человек, подвергавшийся бесконечным наказаниям. Ф. Бальдауф в учебнике – не «друг декабристов», не бунтарь, а поэт-романтик, подражатель пушкинской романтической традиции, певец эвенков. Детям предлагается прочитать его поэму «Авван и Гайро», найти романтические элементы, рассмотреть образы молодых влюблённых – русского Ивана и эвенкийской девушки Гайро.

Декабристская тема изложена через поэзию М. Е. Вишнякова (поэма «Последняя воля» и стихотворение «Иван Иванович Пущин») и Б. К. Макарова («Кюхельбекер в Акше»), т. е. через восприятие наших современников, спустя почти двести лет после бунта на Сенатской площади. Это совсем другой взгляд, осмысленный во времени, и на природу бунта, и на персонажей эпохи. Гносеоцентрический метод указывает на две-три точки зрения на исторические события, уравнивает их, даёт ребёнку самому определиться с выбором.

Эстетический метод, сопровождающий исследование любого художественного произведения, является ключевым для литературы. Он сопровождает историко-типологический метод анализа, исследует символическую природу текстов, занимается поиском знаков, метафор, метонимий, сравнений и прочих художественных особенностей эстетики текста. Идея «содружества искусств» превращает урок литературы в интегративный феномен, в котором творчески сочетаются словесное, живописное, кинематографическое искусство и формируется мировоззрение учеников. Эстетический метод позволяет выявлять в художественной природе произведения смысловые структуры и помогает осмысливать их функции. Так, эстетический метод входит в структурно-функциональный подход, выбранный для методологического подхода к учебным пособиям «Фольклор Забайкальского края», «Литература Забайкальского края». Эстетический метод также необходим для литературного исследования не только в структурно-функциональном, но и в аксиологическом подходах.

Метапредметный подход вместе с аксиологическим избраны авторами учебников как необходимый для методологии анализа художественных произведений забайкальских авторов. С ним связана подборка текстов в учебники. Все избранные тексты раскрывают мир ценностей народов Забайкалья, это бытовые, нравственные, социокультурные, религиозные ценности русских, эвенков, бурят. Принципом метапредметного подхода является гуманизм с его отношением к миру и человеку. В задачу метапредметного и аксиологического подходов входит ценностное осмысление художественной материи текста, её символов, знаков, кодов, образов, ритмов, интонаций. В учебных пособиях много внимания уделено выяв-

лению ценности Красоты как образа мира. Внимание детей переключается на красоту природы, цветка, тайги, степи, звёздного неба. Пособия учат ребёнка созерцать и ценить красоту окружающего мира. Например, в поэзии Г. Головатого, М. Вишнякова, А. Егорова одним из составляющих образа Красоты является забайкальский багульник, а вместе с ним забайкальские сопки, тайга, забайкальские весна и осень. Цвет красоты Забайкалья – розовый, малиновый, сиреневый, багуловый, золотой, багряный и все оттенки зелёного. Авторы учебников акцентируют внимание на красоте забайкальских цветов, которые встречаются только в Забайкалье – саранки, ургульки, лилии тигровые, жарки, багульник, забайкальские эдельвейсы. Красота способна преобразовать человека, поэтому в учебниках много внимания уделено красоте края.

В характеристику метапредметного и аксиологического подходов входит представление о Добре. Добро как ценность русской жизни предполагает волю к добру, усилие совершать добро и ответственный поступок, о котором в эстетико-философском плане рассуждает литературовед М. М. Бахтин [17]. Без включения ответственного поступка как результата выбора добра не может состояться само добро. Оно предполагает доброе делание, т. е. поступок. В учебники включены такие произведения, как «Варежки», «Алдар» Б. Макарова, «Трубка снайпера» С. Зарубина, «Высота» Ю. Курца и другие, в которых один герой отдаёт свою жизнь «за други своя», т. е. за Другого. Без Другого, по мысли М. М. Бахтина, не может состояться ответственного поступка. Другой – это объект внимания для школьника. Он учится жить не для своих личных интересов, а для совершения добра Другому. Учебники учат общаться людей с разными взглядами, материалы учебников приобщают к диалогу. Красота и Добро становятся сопричастны школьнику. Это возможно при метапредметном и аксиологическом подходах в изучении содержательной стороны пособий.

Авторы учебников разграничивают понятия добра и зла в фольклорных текстах и в художественных произведениях забайкальских писателей. Здесь включается такой аспект, как пневматология текста, которая разработана ещё древними, но представленная для литературного текста исследованием Т. А. Кошемчук [18]. Дела-

ется упор и на различие мистического и магического в фольклорных текстах с опорой на теоретические разработки А. В. Моторина [19]. Так, эвенкийский богатырь Умусликэн перед мистическим сотворением мира уничтожает магию зла. Богатырь Дэвэлчэнэ побеждает магическое зло. В учебник помещены этнологические сказки о происхождении мира, о сотворении трёх миров: верхнего – для мистических богов, среднего – для человека, нижнего – для магических чудовищ. В магическое пространство введены лешие, домовые, русалки, банники, кикиморы, черти, оборотни, ведьмы. Детям предлагается различать божественное и демоническое. Для этого в учебных пособиях есть вопросы, задания, самостоятельные творческие работы.

Метапредметный подход осуществлён и к описанию картин русского быта в русских народных сказках, быличках Забайкальского края, в эвенкийских и бурятских бытовых сказках, обрядовой поэзии. В обрядовой поэзии особое внимание уделено праздникам, таким, как Масленица, Семик, Пасха, Троица, святки. Дети-читатели включаются в традиции русской семьи. В бурятских сказках рассказывается о мудрых стариках. Дети учатся делать выбор между добрым поступком и злым действием. В сказках выстраивается особое иерархическое отношение в семье. Как правило, устанавливается культ отца и послушание ему всех детей. В сказке «Ореховая веточка» младшая дочь готова принести себя в жертву ради отца. Ценностной является и взаимопомощь. Помогают в трудную минуту и люди, и звери.

В литературных текстах Г. Граубина, В. Никонова, В. Лавринайтиса повествуется о ценностях дружбы, об уважении к старикам, о героизме воинов и любви к Родине. Б. Макаров написал поэму о героическом подвиге солдата Алдара, который погиб, спасая товарищей и корабль. В учебниках нет размытых понятий о добре и зле, нет толерантного отношения к злу. Ценности и человеческие страсти, грехи чётко разграничены и определены. Аппарат самостоятельной работы, раздумья над прочитанным текстом подчинены выбранному аксиологическому подходу.

**Заключение.** Таким образом, методология структурно-функционального и аксиологического подходов способствует погружению в краеведческий литературный материал для изучения ментальности рус-

ского человека, осмыслению региональной жизни и движению мысли от региона к большой стране. В региональных текстах бывает особая энергетика, особая история культуры и жизни. Многие события, происходившие в Забайкалье, являются прообразом больших событий в стране. Например, короткая, но героическая война на Халхин-Голе стала предтечей большой войны в стране и в мире. Региональная литература в учебных пособиях «Фольклор Забайкальского края», «Литература Забайкальского края» представлена как важная составляющая школьного

образования, данные издания будут способствовать более глубокому, осмысленному и творческому восприятию учениками специфики региональной литературы. Забайкальский мир представлен в учебных пособиях полиэтничным, многоконфессиональным в фольклорных и литературно-художественных текстах. Авторам важно было встроить Забайкальский текст в большую русскую литературу, чему способствовала избранная методология структурно-функционального, аксиологического и метапредметного подходов в данных учебных пособиях.

### Список литературы

1. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического. М.: Прогресс-Культура, 1995. 624 с.
2. Камедина Л. В. Забайкальский текст в русской культуре // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Философия, культурология, социология, социальная работа». 2014. № 4. С. 139–145.
3. Богданова О. Ю. Заголовок как элемент текста. Текст: электронный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2007. № 1. URL: <https://cvberleninka.ru/article/n/zagolovok-kak-element-teksta> (дата обращения: 26.08.2022).
4. Доманский В. А. Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе. М.: Флинта, 2020. 368 с.
5. Прессман Л. П. Литературное краеведение в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 100 с.
6. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении. М.: Эйдос, 2012. 73 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 352 с.
8. Жаглова Т. М., Толкачев Д. В. Современные методологические подходы к изучению русской литературы в новой образовательной парадигме: сб. ст. Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, 2016. С. 2169–2171.
9. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. 2014. № 3. С. 4–12.
10. Терентьева Н. П., Галицких Е. О. Литературоведение vs методика: «век нынешний и век минувший». Текст: электронный // Учёные записки Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/literaturovedenie-vs-metodika-vek-nyneshniy-i-vek-minuvshiy/viewer> (дата обращения: 26.08.2022).
11. Зинин С. А. Вопросы методологии школьного изучения литературы в контексте современной образовательной ситуации. URL: <https://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=2223> (дата обращения: 26.08.2022). Текст: электронный.
12. Кольчикова Н. Л. Методологическая парадигма литературного образования в современной национальной школе // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 21–25.
13. Кольчикова Н. Л. О новых подходах в литературном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 1. С. 150–152.
14. Галицких Е. О. Мастерские жизнетворчества как инновационная технология событийного образования. URL: <http://www.iro38.ru/o-jornal.html> (дата обращения: 26.08.2022). Текст: электронный.
15. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический Проект, 2000. 880 с.
16. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек-Текст-Семиосфера-История. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
17. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных знаний. СПб.: Азбука, 2000. 336 с.
18. Кошемчук Т. А. Русская литература в православном контексте. СПб.: Наука, 2009. 278 с.
19. Моторин А. В. Духовные направления в русской словесности первой половины XIX века. СПб.: РГПУ; Новгород: НовГУ, 1998. 212 с.

### Сведения об авторах

**Камедина Л. В.**, доктор культурологии, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30), e-mail: [kamedinal@mail.ru](mailto:kamedinal@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0308-8696>.

**Сергеева В. А.**, кандидат педагогических наук, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30), e-mail: v55sergeeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5440-0494>.

**Баранова О. Ю.**, кандидат филологических наук, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30), e-mail: olesja2774@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6644-9204>.

#### **Вклад авторов**

**Камедина Л. В.** – основной автор, организатор исследования, разработчик подходов и методов, реализует коллективный проект.

**Сергеева В. А.** – соавтор, представила педагогическую методологию учебных пособий «Фольклор Забайкальского края», «Литература Забайкальского края».

**Баранова О. Ю.** – соавтор, разработала принципы создания представленных учебных пособий.

#### **Для цитирования**

Камедина Л. В., Сергеева В. А., Баранова О. Ю. Методологические подходы в формировании контента и методического аппарата учебных пособий «Фольклор Забайкальского края», «Литература Забайкальского края» // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 82–93. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-82-93.

**Статья поступила в редакцию 16.08.2022;  
одобрена после рецензирования 18.09.2022; принята к публикации 20.09.2022**

## **Methodological Approaches in the Formation of Content and Methodological Apparatus of Textbooks “Folklore of the Transbaikal Territory”, “Literature of the Trans-Baikal Territory”**

***Lyudmila V. Kamedina<sup>1</sup>, Valeria A. Sergeeva<sup>2</sup>, Olesya Yu. Baranova<sup>3</sup>***

*<sup>1,2,3</sup> Transbaikal State University, Chita, Russia*

*<sup>1</sup>kamedinal@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0308-8696>*

*<sup>2</sup>v55sergeeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5440-0494>*

*<sup>3</sup>olesja2774@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6644-9204>*

This article presents the methodological approaches used in the formation of a new textbook “Folklore of the Transbaikal Territory”, “Literature of the Transbaikal Territory”, published by the Moscow publishing house “Russian Word” in 2019/2020. The authors of the textbook are teachers of the Department of Literature of ZabGU. The relevance of writing the presented methodological article is explained, firstly, by the increased interest in regional literature, and, secondly, by the rejection of the old Soviet traditional methodology, which is still characteristic of many regional historical and local history publications, and the presentation of other methodological approaches, in particular structural-functional and axiological, to educational literature. The object of the study was the textbook “Folklore of the Transbaikal Territory”, “Literature of the Transbaikal Territory”, and the subject of the study was the methodological approaches used in the formation of this textbook and their functioning in school lessons and in independent home reading through a system of questions, tasks, projects for schoolchildren. The purpose of the study of methodological approaches in compiling the textbook was to identify a new view of the regional world, the functioning of its values in the socio-cultural space of the Transbaikal Territory and Russia as a whole. The novelty of the study lies in the identification of a new view of the regional world through a new selection of texts in the textbook and a new look at the Transbaikal text through a system of questions and tasks, projects and independent studies involving the formulation of hypotheses, the formulation of generalizing conclusions, the use of design technologies, in general, the study semiospheres of the Transbaikal text, which will be of interest to both the teacher and the student. The scope of this study is the school education of the Transbaikal Territory. The manual is a serious methodological aid to the language teacher for organizing the literary education of schoolchildren and choosing methodological approaches to the study of the material presented.

**Keywords:** structural-functional and axiological approaches, historical-typological and semiotic methods, methodology of gnoseocentric and aesthetic trends in the metasubject approach

### References

1. Toporov, V. N. Mif. Ritual. Symbol. Image: research in the field of mythopoetic. Moscow: Progress-Culture, 1995. (In Rus.)
2. Kamedina, L. V. Transbaikal text in Russian culture. Scholarly Notes of Transbaikal State University, no. 4, pp. 139–145, 2014. (In Rus.)
3. Bogdanova, O. Yu. Title as an element of the text. Bulletin of the Kostroma state. un-ta im. N. A. Nekrasova, no. 1, 2007. Web. 26.08.2022. <https://cvberleninka.ru/article/n/zagolovok-kak-element-teksta>. (In Rus.)
4. Domansky, V. A. Literature and culture: a cultural approach to the study of literature at school. M: Flinta, 2020. (In Rus.)
5. Pressman, L. P. Literary local history in high school. M: Education, 1988. (In Rus.)
6. Khutorskoy, A. V. Meta-subject approach in teaching. M: Eidos, 2012. 73 p. (In Rus.)
7. Leontiev, A. N. Activity. Consciousness. Personality. M: Academy, 2004. (In Rus.)
8. Zhaplova, T. M., Tolkachev, D. V. Modern methodological approaches to the study of Russian literature in the new educational paradigm: Collected articles. Orenburg: Orenburg State Un-ty 2016: 2169–2171. (In Rus.)
9. Tryapitsyna, A. P., Pisareva, S. A. Modern methodological approaches to the study of pedagogical education. Man and Education, no. 3, pp. 4–12, 2014. (In Rus.)
10. Terentyeva, N. P., Galitskikh, E. O. Literary criticism vs methodology: «the current century and the past century». Scientific Notes of the Novgorod State University, no. 1, 2020. Web. 26.08.2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/literaturovedenie-vs-metodika-vek-nyneshniy-i-vek-minuvshiy/viewer>. (In Rus.)
11. Zinin, S. A. Questions of the methodology of school literature study in the context of the modern educational situation. Web. 26.08.2022. <https://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=2223>. (In Rus.)
12. Kolchikova, N. L. Methodological paradigm of literary education in the modern national school. Bulletin of the Buryat State University, no. 1, pp. 21–25, 2010. (In Rus.)
13. Kolchikova, N. L. On new approaches in literary education. World of science, culture, education, no. 1, pp. 150–152, 2011. (In Rus.)
14. Galitskikh, E. O. Life-creation workshops as an innovative technology of event education. Web. 26.08.2022. <http://www.iro38.ru/o-jornal.html>. (In Rus.)
15. Parsons, T. On the structure of social action. M: Academic Project, 2000. (In Rus.)
16. Lotman, Yu. M. Inside the thinking worlds: Man-Text-Semiosphere-History. M: Languages of Russian culture, 1996. (In Rus.)
17. Bakhtin, M. M. Author and hero: To the philosophical foundations of humanitarian knowledge. St. Petersburg: Azbuka, 2000. (In Rus.)
18. Koshemchuk, T. A. Russian literature in the Orthodox context. St. Petersburg: Nauka, 2009. (In Rus.)
19. Motorin, A. V. Spiritual trends in Russian literature in the first half of the 19th century. St. Petersburg: RGPU; Novgorod: NovGU, 1998. (In Rus.)

### Information about authors

**Kamedina L. V.**, Doctor of Cultural Studies, Professor, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), e-mail: [kamedinal@mail.ru](mailto:kamedinal@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0308-8696>.

**Sergeeva V. A.**, Candidate of Pedagogy, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), e-mail: [v55sergeeva@yandex.ru](mailto:v55sergeeva@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5440-0494>.

**Baranova O. Yu.**, Candidate of Philology, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), e-mail: [olesja2774@rambler.ru](mailto:olesja2774@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6644-9204>.

### Contribution of authors to the article

**Kamedina L. V.** – the main author, organizer of the study, developer of approaches and methods, implements a collective project.

**Sergeeva V. A.** – co-author, presented the pedagogical methodology of the textbook “Folklore of the Transbaikal Territory”, “Literature of the Transbaikal Territory”.

**Baranova O. Yu.** – co-author, developed the principles for creating the presented training manual.

### For citation

Kamedina L. V., Sergeeva V. A., Baranova O. Yu. Methodological Approaches in the Formation of Content and Methodological Apparatus of Textbooks “Folklore of the Transbaikal Territory”, “Literature of the Trans-Baikal Territory” // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 82–93. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-82-93.

**Received: August 16, 2022;**  
**approved after reviewing September 18, 2022; accepted for publication September 20, 2022**

## Научная статья

УДК 37 (373, 378)

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-94-103

**Проблема развития читательской грамотности учащихся основной школы: методологический и методический аспекты****Елена Анатольевна Рябухина***Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия  
e\_ryabukhina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2992-072X>*

Проблема развития читательской грамотности учащихся основной школы остаётся актуальной в современном образовательном пространстве. Большинство теоретических обзоров и практических рекомендаций, направленных на решение этой проблемы, опирается на понятие читательской грамотности, предложенное в материалах PISA. Разрабатывая методические рекомендации для развития читательских умений, педагоги нередко упускают из вида тот факт, что тексты и задания PISA направлены на контроль, а не на развитие читательской грамотности. Авторами международной системы контроля читательской грамотности применяется методика работы с текстом при изучении иностранного языка, акцент делается на информационных умениях. Используя подобную методику для работы с текстом на родном языке, мы нарушаем закономерности восприятия и понимания читаемого, описанные в исследованиях психо- и социолингвистов. Именно поэтому в статье рассматриваются методологические основания коррекции методики развития читательской грамотности обучающихся основной школы. На основе теории речевой деятельности, социолингвистических исследований текста и положений функциональной стилистики описаны процессы восприятия и понимания текста на родном языке, выявлены необходимые составляющие осмысленного чтения, позволяющие осуществлять поступательное движение от более примитивного уровня понимания текста к более глубокому. Проведена диагностика умений чтения у шестиклассников, определены пробелы в читательских действиях обучающихся. В качестве промежуточных результатов исследования представлены методические материалы для развития читательской грамотности, разработанные с учётом описанных методологических оснований и затруднений, обнаруженных в ходе диагностики. Продолжение экспериментальной работы позволит скорректировать содержание и применяемые в методической практике приёмы развития читательской грамотности обучающихся при работе с текстами на родном языке.

**Ключевые слова:** читательская грамотность, текст, читательские действия, теория речевой деятельности, чтение как вид речевой деятельности, восприятие текста, понимание текста, интерпретация текста

**Введение.** Читательская грамотность – одна из важнейших составляющих функциональной грамотности школьника. Предметом измерения при выявлении уровня её сформированности является «чтение как сложноорганизованная деятельность по восприятию, пониманию и использованию текстов» [1, с. 35]. Результаты тестирования PISA свидетельствуют о недостаточном уровне развития читательской грамотности обучающихся основной школы в России. Разработанные в последнее десятилетие методики развития читательской грамотности улучшают показатели, соответствующие требованиям международного тестирова-

ния, но не решают проблему снижения интереса к чтению и не способствуют преодолению трудностей восприятия и понимания текста, о чём свидетельствуют результаты сочинений ОГЭ и ЕГЭ. Возникает необходимость анализа и коррекции как самого понятия «читательская грамотность», так и методики развития умений осмысленного чтения.

**Обзор литературы.** В материалах PISA 2009 читательская грамотность рассматривается как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расши-

рять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни»<sup>1</sup>. Г. А. Цукерман, анализируя результаты PISA 2009 г., отмечала: «Чтение – это сложноорганизованная деятельность, и не все её элементы поддаются измерению. Для теста PISA важнейшими составляющими читательской деятельности признаны следующие три:

Ситуации – разнообразные цели чтения и контексты, в которых необходимо ориентироваться с опорой на текст.

Текст – разнообразные материалы для чтения.

Читательские умения – когнитивные стратегии и способы работы с текстом» [2, с. 8].

Первоначально эти составляющие читательской деятельности были предложены для изучения иностранного языка. В их интерпретации европейскими разработчиками концепции читательской грамотности сделан прагматический акцент: в материалах PISA представлена «полезная классификация коммуникативных ситуаций, в которых чтение необходимо» [Там же, с. 9]; используются «житейские названия текстов определённого типа: отчёт, пьеса, расписание, письмо, обзор, эссе...» [Там же], соответствующие задачам практического освоения неродного языка. Наконец, классификация групп читательских действий явно заимствована из методики обучения работе с текстом на иностранном языке:

- «извлечение информации из текста;
- создание общего понимания текста;
- понимание информации, сообщённой в тексте, её перевод на язык читателя (интерпретация);
- размышление о содержании текстового сообщения и его оценка;
- размышление о форме текстового сообщения и её оценка» [Там же, с. 16–17].

Разработчики PISA укрупнили группы читательских действий и сформулировали цель каждой группы:

1. «Найти доступ к информации и извлечь её.
2. Сформировать общее понимание текста и перевести информацию текста на язык читателя.
3. Размышлять о содержании и форме текстового сообщения, оценивать его» [Там же, с. 18].

<sup>1</sup> PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. – URL: <http://www.oecd.org> (дата обращения: 10.08.2022). – Текст: электронный.

По результатам выполнения PISA российскими школьниками в 2018 г., Институтом стратегии развития образования Российской академии образования в 2019 г. разработана Концепция оценки читательской грамотности учащихся основной школы. Авторы Концепции подчёркивают «значимость умений, связанных как с пониманием прочитанного, так и со способностью применять полученную в процессе чтения информацию в разных ситуациях»<sup>2</sup>.

На первое место, по мнению разработчиков Концепции, выходит «способность школьника правильно понимать коммуникативное намерение автора текста, назначение текста, умение ориентироваться в структуре текстов разных видов и форматов, в структуре заданий к текстам и способах формулировки ответа на поставленные вопросы»<sup>3</sup>.

Ссылаясь на компьютеризацию всех сфер жизни и запросы общества, авторы документа указывают на значимость оценивания не только предметных, но и метапредметных интеллектуальных умений, сопровождающих процесс чтения.

К трём группам результатов читательской деятельности, обозначенным в материалах PISA, российские исследователи добавляют четвёртую:

- находить и извлекать информацию;
- интегрировать и интерпретировать информацию;
- осмысливать и оценивать содержание и форму текста;
- использовать информацию из текста<sup>4</sup>.

Прагматический характер представленных концепций способствует формализации контроля читательской грамотности, позволяет технологически проработать и оснастить соответствующими учебными заданиями каждую группу читательских действий.

Результатом применения рассмотренных концепций контроля читательской грамотности стала адаптация к их положениям методики развития читательских умений. В предлагаемых различными авторами обучающих материалах (они ориентированы на банк заданий PISA) потерялась важная

<sup>2</sup> Мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности. Читательская грамотность. – URL: <http://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnyematerialya> (дата обращения: 10.08.2022). – Текст: электронный.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

составляющая читательской деятельности, ранее обозначенная авторами российской концепции: «способность школьника правильно понимать коммуникативное намерение автора текста, назначение текста»<sup>1</sup>.

Мы полагаем, что описанные подходы к оценке читательской грамотности и дидактические материалы, составленные в соответствии с требованиями PISA, обеспечивают овладение навыками осмысления и переработки информации из различных источников, а затем целесообразного и ситуативно обусловленного применения обучающимися этой информации в собственной жизни.

В методических разработках, созданных для тренировки читательских умений на основе концепций контроля читательской грамотности, обнаруживаются следующие пробелы:

- нарушаются психолингвистические законы восприятия и понимания текста;
- не учитывается многоступенчатость понимания текста, постепенность проникновения в суть его содержания;
- коммуникативная ситуация приравнивается к востребованной жизненной ситуации, а цель создания текста и его адресат отдельно не рассматриваются;
- содержание и форма текста не подвергаются достаточно глубокому языковому анализу, их рассмотрение связано с установлением связей определённых типов высказываний с жизненными ситуациями.

Изменится ли при таких практиках отношение современного российского школьника к чтению? Полагаем, что обучающийся основной школы, а именно о нём идёт речь, ещё более отдалятся от чтения как вида речевой деятельности, утратит или не приобретёт вовсе навыки вдумчивого, личностно значимого чтения, не овладеет умением контекстного восприятия читаемого.

**Методология и методы исследования.** Как уже отмечалось, упомянутые исследования во многом опираются на специфику чтения текста на неродном языке. Требуется корректировка научных основ методики развития читательской грамотности, ориентированная на читателя-носителя русского языка как родного. Такая корректи-

ровка возможна с учётом постулатов психолингвистической теории речевой деятельности, исследований по развитию умений восприятия и понимания текста в методике преподавания русского языка, положений функциональной стилистики и лингвокультурологии.

Большинство отечественных психологов и лингвистов (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Рубинштейн и др.) интерпретируют речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включённых в какую-либо неречевую деятельность. По мнению А. А. Леонтьева, «в речевую деятельность входят структурные компоненты любого вида деятельности: мотив, цель, действия, операции (как способ выполнения действий), она включает личностные установки и результат (продукт деятельности)» [Цит. по: 3, с. 159].

Специалистами в области методики преподавания русского языка речевая деятельность рассматривается как «система речевых действий, характеризующаяся единством общения и мышления» (А. П. Еремеева [4, с. 3]), как деятельность, «связанная со смысловым восприятием речи и её созданием» (Т. А. Ладыженская) [Цит. по: 3, с. 159–160].

К числу компонентов речевой деятельности и действий, которые необходимо формировать для её развития, относятся:

- «потребность, мотив, цель, замысел, установка, знания (культурологические, собственно языковые) и апелляция к ним;
- многосторонний анализ ситуации, в которой должна произойти и происходит деятельность;
- принятие решения осуществлять или не осуществлять деятельность и выбор оптимальных для данной ситуации средств осуществления деятельности;
- планирование деятельности и предсказание её возможного результата;
- выполнение определённых действий и операций;
- текущий контроль совершаемой деятельности и её коррекция;
- сличение конечного результата деятельности с её целью (замыслом)» [Там же, с. 160–161].

<sup>1</sup> Мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности. Читательская грамотность. – URL: [http://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnye\\_materialy](http://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnye_materialy) (дата обращения: 10.08.2022). – Текст: электронный.



Поскольку объектом нашего исследования является читательская грамотность, обратимся к анализу деятельности **рече-восприятия**. «В ней можно выделить две различные составляющие: собственно **восприятие** и **понимание** речевого высказывания (текста). Первая из них, как отмечают А. А. Брудный [5] и И. А. Зимняя [6], связана с первичным формированием образа высказывания, вторая состоит в опознании уже сложившегося образа» [3, с. 174].

Этапы речевосприятия представлены и охарактеризованы в лекциях В. В. Красных по основам психолингвистики и теории коммуникации: «1) *собственно восприятие* (непосредственное восприятие значений, приём сообщения); 2) *понимание* (осмысление сообщения через анализ внешней вербальной формы); 3) *интерпретация* (раскрытие внутреннего смысла сообщения)»<sup>1</sup>.

Процесс первичного восприятия высказывания (текста) – система действий по первоначальной информационной переработке текста, закладывающих основы его понимания, – недоступен самонаблюдению человека. Осознаётся лишь его результат – возникшее в сознании воспринимающего общее представление о тексте (А. А. Леонтьев называет его «образом текста») [Там же, с. 175]. А. А. Брудный отмечает, что «самый общий уровень понимания воспринимаемого текста состоит в понимании только основного предмета высказывания, то есть того, о чём идёт речь. На этом уровне читающий может только сказать, о чём текст, но не может воспроизвести содержание прочитанного. Смысловое содержание текста служит как бы фоном, на котором реципиент определяет основной предмет высказывания» [5].

Учёные установили, что при восприятии текста (высказывания) «бывает задействован механизм вероятностного прогнозирования. Реципиент ориентируется на авторские знаки-маркеры, уточняющие “семантику” речевого высказывания (для чтения в основном графические, лексические и грамматические), анализирует смысловое содержание текста на основе его апперцепции и т. п.» [3, с. 175]. При этом у слушателя или читателя возникает структурно-смысловая проекция текста, которая, по мнению Л. П. Доблаева, «является результатом

включения содержания текста в понятийное “смысловое поле” реципиента» [7, с. 93].

Из анализа исследований по восприятию текста мы можем заключить, что при первом знакомстве с текстом необходимо учитывать пресуппозицию – предварительные фоновые знания, имеющиеся у того, кто воспринимает текст. Г. С. Тер-Минасова относит к пресуппозиции «знания реалий и культуры, которыми обладает пишущий (говорящий) и читающий (слушающий)» [8, с. 4]; в монографии В. Я. Шабеса «Событие и текст» указаны типы фоновых знаний: «социальные», «индивидуальные», «коллективные» [9, с. 8]. Если фоновые знания отсутствуют, их придётся пополнять специально, чтобы обеспечить полноценное прочтение текста.

**Понимание** рассматривается учёными (И. Н. Горелов, А. А. Залевская, С. Д. Кацнельсон, К. Ф. Седов, Н. В. Якимович и др.) как «деятельность ума по самостоятельной переработке воспринятых текстов, их расшифровке, взвешиванию и приведению в соответствие с ранее приобретённым опытом» [10, с. 107], сложный речемыслительный процесс «активного построения в сознании смысловой структуры текста» [11, с. 62].

Т. Я. Квасюк пишет о четырёх шагах понимания, зафиксированных в психологических исследованиях: «Предпонимание, собственно понимание в действии, самостоятельное осмысление материала и выдвижение гипотез решения задачи или проблемы и проверка правильности понимания» [12, с. 194]. По наблюдениям психолингвистов и методистов, читатель проходит через несколько уровней понимания текста. Первый уровень – понимание предмета речи, того, о чём говорится в тексте (т. е. темы высказывания). «Второй уровень – уровень понимания смыслового содержания – определяется пониманием всего хода изложения мысли пишущего, хода её развития и аргументации. Он характеризуется пониманием не только того, о чём говорилось, но и того, что было сказано (т. е. ремы высказывания). Высший же уровень определяется пониманием не только того, о чём и что было сказано, но и для чего, зачем (т. е. с какой целью). При необходимости также уясняется, с помощью каких языковых средств выразил свою мысль пишущий. Такое проникновение в смысловое содержание речи позволяет читающему понять мотивы речи пишущего, понять всё, что тот подразумевает, внутрен-

<sup>1</sup> Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. – М.: ИТДГК Гнозис, 2001. – С. 231–232.

ною логику его высказывания. Этот уровень понимания включает оценку языковых средств выражения мысли» [3, с. 176].

Приведённые трактовки понимания объясняют различия в качестве понимания одного и того же текста обучающимися, что приводит к необходимости включать в работу по развитию читательской грамотности упражнения, способствующие поступательному движению от более поверхностного к более глубокому прочтению текста.

На основе приведённых концепций восприятия и понимания мы отобрали определения понятия текст, которые могут рассматриваться как базовые для развития читательских умений. Т. М. Дридзе указывает на то, что «текст как сложный знак и целостная единица общения – это некоторая система смысловых элементов, функционально (т. е. для данной конкретной цели общения) объединённых в единую замкнутую иерархическую коммуникативно-познавательную структуру общей концепцией или замыслом (коммуникативным намерением) субъектов общения» [13, с. 71]. Функциональная природа текста, значимость понимания коммуникативного замысла его создателя подчёркивается авторами *Стилистического энциклопедического словаря*: «Текст 1) выступает универсальной формой коммуникации, т. е. способен осуществлять речевое взаимодействие между автором и адресатом; 2) является речевым произведением <...>; 3) имеет <...> идею, содержащую авторский замысел и формирующую целостность произведения; 4) представляет собой речевую систему, свойственную определённой сфере общения; 5) всегда ориентирован на адресата; 6) имеет информацию (смысл); 7) обладает прагматическим эффектом (эффектом воздействия)»<sup>1</sup>. Семантическое пространство текста, по мнению Е. С. Кубряковой, должно рассматриваться «как связанное тысячью нитей с условиями его создания, целями и задачами данного текста, в связке с аналогичными для него текстами <...>» [14, с. 76].

Из приведённых определений текста очевидно, что существенную роль в восприятии и понимании высказывания играет его функциональное назначение, авторский замысел, строение, смысл (содержащаяся в текст информация). Определение функ-

ционально-стилистической и жанровой принадлежности текста «позволяет воссоздать коммуникативную ситуацию, в которой он был порождён, а следовательно, уточнить цель высказывания, задачу автора, адресата, событийное содержание, его связи с другими высказываниями» [3, с. 177]. Умение выделять ведущий тип речи, устанавливать, с какими типами речи он взаимодействует, составлять структурно-типологическую схему текста или его фрагмента способствует воссозданию смысловой структуры текста.

Понимание текста может быть различным по продолжительности, оно углубляется в процессе выделения из текста основной и второстепенной информации, структурирования текста, установления содержательно-смысловых и грамматических связей между его частями. Именно в работе над пониманием текста после его первоначально-го восприятия необходимы различные «стратегии читательской деятельности», часть из них разработана Н. Н. Сметанниковой.

Л. Н. Мурзин отмечает: «Понимать чужой текст – это значит его интерпретировать, то есть создавать свой собственный текст, в чём-то аналогичный, но не тождественный по форме и содержанию чужому тексту» [15, с. 28]. Именно поэтому интерпретация (истолкование текста) является свидетельством полноты и глубины понимания текста, в ней проявляется способность читателя построить собственную проекцию текста и дать его оценку. Для развития умений интерпретации необходимо упражняться в сопоставлении текста с другими текстами, в преобразовании информации, извлечённой из него читателем, во включении текстовой информации в поле собственной деятельности. Способы интерпретации текста обусловлены его природой, т. е. ситуацией создания текста, авторским замыслом, стилистическими и типологическими особенностями, о которых говорилось выше.

**Результаты исследования и их об-суждение.** Для коррекции методики развития читательской грамотности обучающихся основной школы (6-й класс, 2-е полугодие) бала проведена диагностика умений чтения и понимания текста (в диагностике участвовало 87 испытуемых из школ г. Перми, для контроля были использованы научно-популярный и художественный тексты близкой тематики). Диагностика показала: затрудняются в определении цели автора текста 57 % испытуемых, в назывании адресата –

<sup>1</sup> *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 530.

30 % испытуемых, не обращают внимание на мало известные и неизвестные слова в тексте 62 % шестиклассников, не желают или не умеют использовать словарь при определении их значения – 54 % испытуемых, неверно определяют лексическое значение слова в контексте – 48 %. Учащиеся в основном справляются со структурированием текста, однако в случае неверного выполнения подобных заданий ошибки допускаются из-за невнимания к функционально-смысловым особенностям анализируемого высказывания.

Извлечение и преобразование информации из научно-популярного текста проходит успешно, информация подвергается преобразованию, оценивается её практическая полезность, однако в процессе переработки информации нарушается целостность и связность содержания исходного текста. Сложнее обстоит дело с художественным текстом: шестиклассники испытывают трудности при определении замысла автора текста, выявлении микротем, их смысловых и грамматических связей, с трудом истолковывают и оценивают текст.

На последнем этапе диагностики было предложено упражнение на установление связей между текстами: «Придумайте для одноклассников такое задание, которое объединило бы прочитанные и проанализированные вами тексты». Нужно отметить, что только 5 % испытуемых предложили вариант задания на сопоставление коммуникативной ситуации, в которой применяются прочитанные тексты, и установление зависимости отбора языковых средств от этой ситуации и авторского замысла. Остальные шестиклассники с заданием не справились.

Выявленные пробелы в понимании и интерпретации текстов побудили нас к разработке обучающих дидактических материалов с учётом социолингвистических интерпретаций понятия «текст», психолингвистических концепций речевосприятия, методических концепций развития речевой деятельности обучающихся. Приведём пример одного из вариантов, который предполагает работу с двумя различными по своей природе текстами: учебно-научным и художественным.

### Работа с учебно-научным текстом<sup>1</sup>

Прочитайте текст и выполните задания:

1. Местоимения – это такие слова, которые обозначают лицо: *я, ты; мы, вы; он (она, оно, они)*, а также указывают на предметы, признаки, количества, не называя их конкретно: *тот, этот, всякий, столько*.
2. Что значит «не называя конкретно»?  
Если вы не читали поэмы «Полтава», вы не сможете сказать, о ком говорит А. С. Пушкин в таких строках: *Его глаза сияют. Лик его ужасен. Движенья быстры. Он прекрасен, он весь, как божия гроза. Кто такой он?*  
Или ещё одна загадка: *Одиноко он стоит, задумался глубоко, и тихонько плачет он в пустыне*. О ком или, может быть, о чём говорит М. Ю. Лермонтов в стихотворении «Утёс»?
3. Как видно из примеров, от именных частей речи (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное) местоимения отличаются тем, что они ничего не называют, а лишь обозначают лицо или указывают на предмет, признак, количество вообще, неконкретно (абстрактно), беспредметно.
4. В речи всегда представлено слово, указывающее на конкретное значение местоимения. Так, если перед строками А. С. Пушкина поставить фразу *Выходит Пётр*, тот станет ясно, что речь идёт о русском царе Петре I: *его глаза = глаза Петра, лик его = лик Петра, он прекрасен = Пётр прекрасен* и т. д.  
Станут понятными, конкретными и стихи М. Ю. Лермонтова, когда перед приведённым отрывком (см. п. 2) восстановим строку *Но остался влажный след в морщине старого утёса*. Ясно, что *он* – это *утёс*, на котором «ночевала тучка золотая», а «утром в путь она умчалась рано». Утёс же (*он*) остался одиноким, тихонько плачет»... Это поэтический образ.
5. **Местоимение**, таким образом, **само по себе (вне текста) имеет только указательное значение**. Но в речи, в тексте это значение становится конкретным, соотносится с определённым лицом, предметом, признаком, количеством

<sup>1</sup> Русский язык. 6 кл. / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.]. – М.: Дрофа, 2020. – Ч. 2. – С. 34–35.

### Задания.

1. Встречались ли вы с подобными текстами? В каких ситуациях?
2. Определите цель автора и адресата этого текста.
3. О чём в нём говорится? Как вы это определили? Озаглавьте текст.
4. Обратите внимание на шрифт текста. Объясните, для чего в тексте использованы разные шрифтовые обозначения.
5. Поставьте вопросы к каждой части текста, так чтобы ответы на них помогли передать важные компоненты его содержания (составьте вопросный план текста).

6. Озвучьте основную информацию текста.

7. Выделите информацию, которая дополняет, иллюстрирует основную.

8. Преобразуйте содержание текста с помощью схемы, таблицы, опорного конспекта (выберите ту форму, которая будет удобна для применения на практике и последующего запоминания). Разделяйте основную и дополнительную информацию в новой записи текста.

9. Передайте содержание текста своими словами (можете опираться на результаты выполнения задания 5 или 8).

### Работа с художественным текстом

Прочитайте текст и выполните задания:

*Ясные дни миновали, и Марусе опять стало хуже. На все наши ухищрения с целью занять ее она смотрела равнодушно своими большими, потемневшими и неподвижными глазами, и мы давно уже не слышали ее смеха. Я стал носить в подземелье свои игрушки, но и они развлекали девочку только на короткое время. Тогда я решился обратиться к своей сестре Соне. У Сони была большая кукла, с ярко раскрашенным лицом и роскошными льняными волосами, подарок покойной матери. На эту куклу я возлагал большие надежды и потому, отозвав сестру в боковую аллею сада, попросил дать мне её на время. Я так убедительно просил её об этом, так живо описал ей бедную больную девочку, у которой никогда не было своих игрушек, что Соня, которая сначала только прижимала куклу к себе, отдала мне её и обещала в течение двух-трех дней играть другими игрушками, ничего не упоминая о кукле. Действие этой нарядной фаянсовой барышни на нашу больную превзошло все мои ожидания. Маруся, которая увядала, как цветок осенью, казалось, вдруг опять ожила. Она так крепко меня обнимала, так звонко смеялась, разговаривая со своей новой знакомой... Маленькая кукла сделала почти чудо: Маруся, давно уже не сходившая с постели, стала ходить, вводя за собой свою белокурую дочку, и по временам даже бегала, по-прежнему шлепая по полу слабыми ногами<sup>1</sup>*

### Задания.

1. О чём говорится в тексте? Попробуйте закрыть глаза и описать картины, которые возникают в вашем воображении при чтении текста.
2. Перечитайте текст ещё раз. Озаглавьте его. Почему вы выбрали такой заголовок (1–2 предложения)?
3. Определите, к какому типу речи относится текст. Докажите правильность своего мнения (2–3 предложения).
4. Разделите текст на части, поставив цифру перед каждой новой частью. Озаглавьте эти части, используя слова из текста.
5. С помощью словаря выясните значение слова «ухищрение» (вторая строчка).

Подберите к нему 1–2 синонима. Объясните, почему автор использовал именно это слово (1–2 предложения).

6. Найдите в тексте словосочетания, которые являются синонимами к слову «кукла», ..., ... и т. д. Какова роль этих синонимов в тексте?

7. Замените рассказ о том, как главный герой уговаривал свою сестру поделиться куклой, диалогом, который мог произойти между ним и Соней, сохраняя смысл текста (4–6 реплик). Продумайте каждую реплику. Разыграйте диалог с соседом по парте.

8. Подчеркните в последней части фразы, описывающую состояние Маруси до появления куклы, одной чертой, а фразы, раскрывающие смысл предложения «Ма-

<sup>1</sup> Короленко В. Г. В дурном обществе. – URL: <https://ilibrary.ru/text/1764/p.1/index.html> (дата обращения: 10.08.2022). – Текст: электронный.

ленькая кукла сделала почти чудо», двумя чертами. Какой приём использовал автор текста (ответ запишите одним словом)?

9. Попробуйте объяснить, какую мысль хотел донести автор этого текста до читателя.

После работы с текстами читателям были предложены дополнительные вопросы и задание:

1. Возможно ли установить связь между прочитанными текстами?

2. Если возможно, то на каких основаниях?

3. Сформулируйте задание для своих одноклассников так, чтобы оно отражало один из вариантов связи этих текстов.

**Заключение.** Анализ методических разработок по развитию читательской грамотности учащихся основной школы и качество понимания текста, зафиксированное в сочинениях ОГЭ и ЕГЭ, свидетельствуют о необходимости корректировки методики развития читательской грамотности учащихся, воспринимающих текст на родном языке.

В определении читательской грамотности, данном авторами российской Концепции оценки читательской грамотности учащихся основной школы (2019), указывается на необходимость выявления авторского замысла и функциональных особенностей текста для его понимания. Однако ориентация на материалы тестирования PISA в дидактических разработках для развития читательской грамотности привела к утрате глубины и адекватности понимания прочитанного. Прагматический подход обусловил приоритет работы с информацией текста, её «вписывания» в определённый набор жизненных ситуаций.

Поскольку первоначально при разработке тестирования читательской грамот-

ности PISA его авторы опирались на чтение текста на иностранном языке, в практике работы над восприятием и пониманием текста на родном языке исказилось содержание этапа восприятия, а этап понимания был сведён исключительно к освоению набора шаблонов по переработке и преобразованию текстовой информации. Потребовалось расширение круга читательских действий, уточнение их последовательности и выявление значимых приёмов развития читательской грамотности применительно к чтению текста на родном языке.

Диагностика умений чтения и понимания текста выявила серьёзные затруднения, возникающие в процессе чтения у шестиклассников. Обращение к основам теории текста, закономерностям его восприятия и понимания в психо- и социолингвистике позволило уточнить специфику работы с текстами различной функционально-стилистической принадлежности, определить последовательность и особенности вопросов и заданий, сопровождающих этапы работы с текстами от их первоначального восприятия до применения текстовой информации в различных ситуациях. Были разработаны соответствующие методические материалы, способствующие постепенному проникновению в смысл текста, точному извлечению информации, её преобразованию в соответствии с ситуационными задачами, более глубокому пониманию текста и применению результатов чтения в собственном опыте обучающихся. Дальнейшая разработка и апробация материалов с учётом специфики чтения и понимания текста на родном языке позволит судить о результатах коррекции методики развития читательской грамотности обучающихся основной школы.

#### Список литературы

1. 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.

2. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы для обсуждения. М., 2010. URL: <https://hse.ru/data/2011/02/21/1208561931/PISA2009.pdf> (дата обращения: 10.08.2022). Текст: электронный.

3. Рябухина Е. А. Моделирование дифференцированного обучения речевой деятельности в старших классах на основе компетентностного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2013. 537 с.

4. Еремеева А. П. Формирование речевой деятельности учащихся в процессе изучения русского (родного) языка: дис. в форме науч. доклада ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1991. 44 с.

5. Брудный А. А. Понимание как философская и психологическая проблема // Вопросы философии. 1975. № 10. С. 109–117.

6. Зимняя И. А. Психологическая характеристика понимания речевого сообщения // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 161–169.

7. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
9. Шабес В. Я. Событие и текст. М.: Высшая школа, 1989. 175 с.
10. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. 216 с.
11. Якимович Н. В. Процесс понимания текста и диагностика его развития: дис. ... канд. психол. наук. М., 1996. 115 с.
12. Квасюк Т. Я. Сущность понимания // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 2. С. 192–194.
13. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 232 с.
14. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. М.: Высшая школа, 2001. Т. 1. С. 72–81.
15. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. 172 с.

#### **Информация об авторе**

**Рябухина Е. А.**, доктор педагогических наук, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24), e-mail: e\_ryabukhina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2992-072X>.

#### **Для цитирования**

Рябухина Е. А. Проблема развития читательской грамотности учащихся основной школы: методологический и методический аспекты // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 94–103. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-94-103.

**Статья поступила в редакцию 18.08.2022;  
одобрена после рецензирования 22.09.2022; принята к публикации 24.09.2022**

## **The Problem of the Development of Reading Literacy of Primary School Students: Methodological and Methodical Aspects**

**Elena A. Ryabukhina**

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia  
e\_ryabukhina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2992-072X>*

The problem of the reading literacy development of primary school students remains relevant in the modern educational space. Most of the theoretical reviews and practical recommendations aimed at solving this problem are based on the concept of reading literacy proposed in the PISA tests. When teachers developing methodological recommendations for the development of reading skills, they often lose sight of the fact that PISA texts and tasks are aimed at control, and not at the development of reading literacy. The authors of the international system for monitoring reading literacy apply the method of working with text when learning a foreign language and focus on information skills. If we use a similar technique to work with text in our native language, we will violate the patterns of perception and understanding of what is read, described in the studies of psycholinguists and sociolinguists. That is why the article discusses the methodological grounds for correcting the methodology for developing the reading literacy of primary school students. Based on the theory of speech activity, sociolinguistic studies of the text and the provisions of functional stylistics, the processes of perception and understanding of the text in the native language are described, the necessary components of meaningful reading are identified, which makes it possible to ensure progressive movement from a more primitive level of understanding of the text to a deeper one. Diagnostics of reading skills in sixth graders was carried out, gaps in the reading actions of students were identified. As intermediate results of the study, methodological materials for the development of reading literacy are presented, they are developed taking into account the described methodological foundations and difficulties found during the diagnostics. The continuation of the experimental work will make it possible to correct the content and methods used in methodological practice for the development of students' reading literacy when working with texts in their native language.

**Keywords:** reading literacy, text, reader actions, theory of speech activity, reading as a type of speech activity, text perception, text understanding, text interpretation

**References**

1. Gosteva, Yu. N., Kuznetsova M. I. Theory and practice of evaluating reader literacy as a component of functional literacy. Domestic and foreign pedagogy, no. 4, pp. 34–57, 2019. (In Rus.)
2. Tsukerman, G. A. Assessment of reading literacy. Materials for discussion. M, 2010. Electronic text. Web. 10.08.2022. URL: <https://hse.ru/data/2011/02/21/1208561931/PISA2009.pdf>. (In Rus.)
3. Ryabukhina, E. A. Modeling of differentiated teaching of speech activity in high school based on the competency-based approach. Dr. sci. diss. M: 2013. (In Rus.)
4. Ereemeeva, A. P. Formation of speech activity of students in the process of studying the Russian (native) language: dis. in the form of scientific report. Dr. sci. diss. M: 1991. (In Rus.)
5. Brudny, A. A. Understanding as a philosophical and psychological problem. Questions of Philosophy, no. 10, pp. 109–117, 1975. (In Rus.)
6. Zimnyaya, I. A. Psychological characteristics of understanding a speech message. Optimization of speech impact. M: Nauka, 1990: 161–169. (In Rus.)
7. Dobraev, L. P. The semantic structure of the educational text and the problems of its understanding. M: Pedagogy, 1982. (In Rus.)
8. Ter-Minasova, S. G. Language and intercultural communication. M: Slovo/Slovo, 2000. (In Rus.)
9. Shabes, V. Ya. Event and text. M: Higher school, 1989. (In Rus.)
10. Katsnelson, S. D. Typology of language and speech thinking. L: Nauka, 1972. (In Rus.)
11. Yakimovich, N. V. The process of understanding the text and diagnostics of its development. Cand. sci. diss. M, 1996. (In Rus.)
12. Kvasyuk, T. Ya. Essence of understanding. Knowledge. Understanding. Skill, no. 2, pp. 192–194, 2010. (In Rus.)
13. Dridze, T. M. Text activity in the structure of social communication: problems of semiosocial psychology. M: Nauka, 1984. (In Rus.)
14. Kubryakova, E. S. On the text and criteria for its definition. Text. Structure and semantics. T. 1. M: Higher school, 2001. Pp. 72–81. (In Rus.)
15. Murzin, L. N., Shtern, A. S. Text and its perception. Sverdlovsk: Publishing House of the Ural University, 1991. (In Rus.)

**Information about the author**

**Ryabukhina E. A.**, Doctor of Pedagogy, Perm State Humanitarian Pedagogical University (24 Sibirs-kaya st., Perm, 614990, Russia), e-mail: [e\\_ryabukhina@mail.ru](mailto:e_ryabukhina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2992-072X>.

**For citation**

Ryabukhina E. A. The Problem of the Development of Reading Literacy of Primary School Students: Methodological and Methodical Aspects // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. Pp. 94–103. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-94-103.

**Received: August 18, 2022;**

**approved after reviewing September 22, 2022; accepted for publication September 24, 2022**

## Научная статья

УДК 159.99

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-104-115

**Школьная тревожность как значимый фактор формирования  
стиля учебной деятельности младших школьников****Оксана Борисовна Симатова***Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия  
asimatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9574-4699>*

Научная актуальность и социальная значимость проблемы школьной тревожности определяются дезадаптационным характером её проявлений, дезинтеграцией учебной деятельности под её влиянием, а также существованием феномена её «вторичной выгоды» для взрослых участников образовательного процесса. Целью представленного исследования явилось изучение школьной тревожности у младших школьников с различным стилем учебной деятельности по критерию автономности-зависимости. Исследование проводилось с использованием методов экспертного опроса и психодиагностического тестирования, в рамках которого применялись соответствующие надёжные и валидные психодиагностические методики. Полученные результаты были подвергнуты качественно-содержательному и количественному анализу. Анализ результатов эмпирического исследования позволяет говорить о наличии определённых особенностей изучаемых проявлений школьной тревожности, касающихся уровня её выраженности и качественного своеобразия у младших школьников с автономным и зависимым стилями учебной деятельности. Результаты исследования свидетельствуют о том, что при наличии высоких уровней школьной тревожности и широкого спектра её переживаний у младших школьников существует высокая вероятность формирования зависимого стиля учебной деятельности. Это, в свою очередь, диктует необходимость разработки и реализации грамотного психолого-педагогического воздействия, направленного на превенцию и оптимизацию школьной тревожности младших школьников на ранних этапах её развития. Педагогам необходимо учитывать, что собственные личностные и профессиональные деструкции могут оказывать существенное влияние на психическое развитие и психологическое здоровье обучающихся. Таким образом, в контексте освоения учебной деятельности школьная тревожность выступает важным фактором её адекватного формирования, эффективного регулирования и продуктивности.

**Ключевые слова:** школьная тревожность, учебная деятельность, автономный стиль учебной деятельности, зависимый стиль учебной деятельности, качественное своеобразие школьной тревожности

**Введение.** Достаточно продолжительный период развития педагогики и психологии включает изучение проблемы тревожности вообще и школьной тревожности, как её специфического варианта, в частности. При этом научная актуальность данной проблемы не снижается, а её социальная значимость имеет тенденцию к росту. Такое положение дел связано, прежде всего, со слабостью прикладного и практического аспектов проблемы школьной тревожности при достаточно хорошей теоретико-методологической её изученности. Кроме того, исследователи указывают на постоянное расширение спектра влияния школьной тревожности на освоение, регуляцию и ре-

ализацию различных видов деятельности, адаптационные возможности личности, возникновение различных типов и форм дезадаптивного, в том числе и девиантного, поведения. При этом особого внимания, на наш взгляд, заслуживает и тот факт, что в условиях образовательного пространства обучающиеся с выраженной тревожностью зачастую являются более «удобными» для взрослых участников образовательного процесса. Это связано с характерными для части таких учеников поведенческими проявлениями школьной тревожности: они всячески стремятся выполнять все требования учителей и родителей, стараются хорошо учиться и максимально выполнять все за-



дания, практически не нарушают дисциплинарных требований и соблюдают правила школьной жизни. При этом, несмотря на такие различные поведенческие проявления, ведущим психологическим механизмом во всех случаях зачастую является трудно дифференцируемый феномен школьной тревожности.

Мы считаем, что определённым противоречием выступает тот факт, что, несмотря на признание влияния школьной тревожности на формирование учебной деятельности, зачастую её изучение ведётся вне данного контекста, а больше как психологической характеристики, имеющей значение для эмоционального благополучия личности. При этом школьная тревожность выступает значимой личностной характеристикой, оказывающей существенное влияние на усвоение и регуляцию учебной деятельности, что во многом определяет формирование её соответствующего стиля. Данный факт является особенно важным в отношении учебной деятельности младших школьников, которая в данный период развития только начинает своё становление и максимально подвержена влиянию многочисленных, в том числе и интрапсихологических, условий и факторов.

Цель представляемого в статье эмпирического исследования состояла в изучении особенностей школьной тревожности у младших школьников с различным стилем учебной деятельности. Задачи исследования заключались в изучении уровня общей школьной тревожности и характера переживания школьной тревожности у младших школьников с различным стилем учебной деятельности; количественном и качественно-содержательном анализе результатов исследования; сравнении полученных результатов; сопоставлении данных психодиагностического тестирования и экспертного опроса педагогов для выяснения возможности дифференциальной диагностики школьной тревожности по её поведенческим проявлениям. Научная новизна настоящего исследования определяется изучением школьной тревожности в контексте развития учебной деятельности и формирования её соответствующего стиля у младших школьников, а также попыткой оценить возможность дифференциальной диагностики уровня школьной тревожности по поведенческим реакциям младших школьников. Практиче-

ская значимость исследования обусловливается возможностью использования его результатов для более глубокой психолого-педагогической подготовки педагогов, работающих с младшими школьниками, а также для разработки и реализации практических рекомендаций для всех участников образовательного процесса по оптимизации школьной тревожности младших школьников. Результаты исследования значительно расширяют возможности направленного индивидуального подхода при развитии учебной деятельности с целью формирования наиболее продуктивного её стиля.

**Методология и методы исследования.** В интегрированном психолого-педагогическом подходе сформировалась позиция чёткой дифференциации понятий тревоги, как эмоционального состояния, и тревожности, как свойства личности [1, с. 12–19]. В обобщённом виде в современной педагогической и психологической науке тревога рассматривается как последовательность когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций, возникающих как результат воздействия на личность разнохарактерных стрессоров (физических, физиологических, психологических, социальных). Исследователями изучены мобилизующий (активизирующий и оптимизирующий деятельность) и расслабляющий (дезорганизирующий и блокирующий деятельность) виды тревоги. Авторами выделены и описаны различные уровни переживания человеком тревоги по степени интенсивности, по её преимущественным проявлениям (физиологическим, эмоциональным, когнитивным), констатировано действие закона Йеркса – Додсона и пороговой теории в её отношении. В контексте медицинских исследований выделена так называемая невротическая тревога, которая возникает и формируется на основе внутриличностных конфликтов [Там же, с. 15–16].

Понятие тревожности в соответствующих отраслях знания означает совокупность индивидуальных различий, обуславливающих склонность индивида испытывать состояние тревоги. Современный подход к феномену тревожности базируется на рассмотрении её не как однозначно негативного явления и черты, а как важной характеристики, являющейся необходимым условием развития и адаптации личности [2]. Наиболее адекватной научной позицией по отношению к тревожности, на наш взгляд,

выступает положение о существовании так называемой «полезной» тревожности, свойственной каждому человеку, повышающей его адаптационные возможности. В этом контексте исследователями описаны различные виды тревожности (открытая и скрытая, беспредметная и связанная с различными видами деятельности и т. д.), определён её детерминационный круг, рассмотрен широкий спектр когнитивных, эмоциональных, поведенческих и психосоматических её проявлений [3, с. 237]. Авторами рассмотрен механизм «замкнутого круга» тревожности, выступающего её базовым психологическим механизмом [1, с. 21].

Исследователями сделаны основные обобщения и выводы, состоящие в том, что тревога выступает как специфическое психическое состояние, а тревожность – как психическое свойство; тревога и тревожность могут оказывать неоднозначное воздействие на деятельность личности: от её оптимизации и активизации до дезинтеграции; тревожность характеризуется самоподкреплением; тревога и тревожность могут регулировать поведение человека как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровнях; дифференциация тревожности через различные поведенческие и эмоциональные проявления является затруднительной в силу их многообразия и сходства с соответствующими проявлениями других психологических и социально-психологических феноменов [4].

В рамках образовательного пространства в контексте проблемы тревожности в научной педагогической и психологической литературе анализируется целый ряд смежных понятий, означающих те или иные проявления школьного неблагополучия (дидактогенная, дидактогенный невроз, школьный невроз, школьная фобия и др.). Школьная тревожность при этом обозначается исследователями как наиболее широкое понятие в данном ряду. По мнению большинства авторов, она включает в себя самые разные аспекты эмоционального неблагополучия, связанного со школой. В работах по данной тематике описаны такие проявления школьной тревожности, как чувство волнения, постоянного беспокойства в самых различных ситуациях школьной жизни, ожидание негативного отношения со стороны других участников образовательного процесса, ощущение собственной неадекватности, не-

полноценности, неуверенности в себе и своём поведении, нежелание ходить в школу, раздражительность и агрессивные реакции, рассеянность и снижение концентрации внимания, излишняя старательность, отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий, потеря контроля над физиологическими функциями в ситуациях затруднений и т. д. [3, с. 237]. Соответственно этим проявлениям результатом школьной тревожности выступают общее подавленное состояние, снижение возможностей усвоения учебного материала и эффективности учебной деятельности в целом, нарушения соматического и психического здоровья. Исследователями выделен и описан спектр детерминационных факторов и условий возникновения школьной тревожности, механизмы и динамика развития, возрастные, гендерные и другие её особенности.

Таким образом, школьная тревожность является специфическим видом тревожности, возникающим в процессе взаимодействия ребёнка с различными компонентами образовательной среды и формирующимся под влиянием как ситуативных, так и индивидуальных факторов и условий. Исследователями сформулированы основные положения в рамках проблемы школьной тревожности: данный вид тревожности имеет существенные различия на различных этапах онтогенеза и обучения; у младших школьников школьная тревожность выступает одним из основных дезадаптационных факторов, а в подростковом возрасте она трансформируется в устойчивое личностное свойство; усложнение условий современного образовательного пространства актуализирует превентивное и коррекционно-развивающее направления работы в отношении школьной тревожности обучающихся.

Исследователи обращают внимание на целый ряд условий и факторов образовательной среды, способствующих возникновению и развитию школьной тревожности. При этом в качестве наиболее значимого момента выделяется характер педагогического взаимодействия и общения. Педагогам необходимо учитывать то, что профессиональные деформации и феномен психического выгорания, сопровождающие их профессиональную деятельность, существенно влияют на педагогическое взаимодействие, которое при этом зачастую приобретает деструктивный характер [5–9]. Существенное

влияние на продуктивность педагогической деятельности и характер педагогического общения оказывает также тип личности педагога по критерию отношения к социальной конкуренции [10]. Отсутствие осознания педагогом деструктивного развития собственной личности, превентивных и коррекционных действий в этом направлении может приводить к соответствующим нарушениям развития личности обучающихся [11].

Учебная деятельность представляет собой специфический вид деятельности, характеризующийся целенаправленным присвоением учеником научных знаний, соответствующих умений и навыков, а также норм и форм поведения. В процессе учебной деятельности реализуются, взаимодействуют и развиваются потребности и мотивы личности, её когнитивная, эмоциональная и волевая сферы [12, с. 4–5]. Спецификой учебной деятельности является то, что она ведёт к изменениям в самом её субъекте и характеризуется социальной направленностью, а также овладением учебным материалом, решением учебных задач, освоением общих способов действий и научных понятий. В спектр психологических средств учебной деятельности входят интеллектуальные действия (мыслительные операции); знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваиваются знания; фоновые знания. Важным моментом выступает то, что в процессе учебной деятельности происходит одновременная работа над её средствами. Поэтому очевидно, что на характер, средства, способы и продуктивность учебной деятельности существенное влияние оказывают самые различные психологические свойства личности [13, с. 204].

Важнейшими личностными характеристиками младшего школьника, существенно влияющими на характер и эффективность его учебной деятельности, являются самостоятельность, ответственность, целеустремлённость, уверенность в себе, инициативность, настойчивость и др. [14]. Степень развитости комплекса этих качеств и их реализация в ходе учебной деятельности является критерием для выделения двух разноплановых её стилей – автономного и зависимого.

В рамках описания структуры субъектной регуляции учебной деятельности исследователи указывают на её целостность, согласованность и сформированность у

обучающихся с автономным стилем, что, в свою очередь, определяет её высокую эффективность. У обучающихся с зависимым стилем учебной деятельности система субъектной регуляции лишена целостности, что определяет низкую эффективность и их деятельности. Система субъектной регуляции обучающихся со смешанным стилем учебной деятельности, в зависимости от ситуаций и обстоятельств, включает в себя признаки, присущие двум описанным полярным типам. С позиции стилевых особенностей выделяются следующие стили субъектной регуляции: у автономных – компенсаторно-пластичный, у зависимых – застревающе-ригидный, у смешанных – ограниченно-пластичный. При этом для автономных обучающихся характерен рациональный способ обмена со средой, для зависимых – иррациональный, а для смешанных – синтетический (сочетание того и другого).

Характеризуя обучающихся с автономным типом субъектной регуляции, исследователи отмечают у них более высокий уровень развития рефлексии, уверенности в себе, активную познавательную позицию, преобладание позитивного самоотношения, адекватной самооценки. Такие школьники демонстрируют большую произвольность психических процессов, самоконтроль, эмоциональную стабильность, целеустремлённость, самостоятельность и ответственность, по сравнению с обучающимися с зависимым типом регуляции [15, с. 35]. Для обучающихся с зависимым типом субъектной саморегуляции указанные выше качества не характерны и обнаруживаются в незначительной степени. При этом их учебная деятельность регулируется внешне, посредством указаний педагога и ориентацией на советы, подсказки.

Очевидно, что успешность педагогической деятельности во многом зависит от учёта педагогом типов регуляции учебной деятельности обучающихся. Учёт особенностей стиля учебной деятельности определяет адекватный выбор способов педагогического взаимодействия, оптимальные формы и методы образовательной деятельности в целом. Таким образом, компетенции педагога, касающиеся стилевых характеристик учебной деятельности обучающихся, имеют огромное практическое значение, так как реализация индивидуального подхода в данном контексте в ходе образовательного

процесса выступает необходимым условием эффективности учебной деятельности обучающихся.

**Организация и методы исследования.** Гипотезой, подлежащей проверке в ходе эмпирического исследования, стало предположение о том, что при наличии высоких уровней школьной тревожности и широкого спектра её переживаний у младших школьников существует высокая вероятность формирования зависимого стиля учебной деятельности. Эмпирическое исследование было организовано и проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 1 г. Читы. Общее количество участников исследования составило 107 человек, из них – 82 младших школьника (обучающиеся параллели третьих классов, в возрасте от 8 до 10 лет, средний возраст которых составил 8,4 лет) и 6 педагогов (3 учителя начальных классов, учитель музыки, изобразительного искусства и физической культуры, работающие в классах с обучающимися, участвующими в исследовании). Педагоги были привлечены нами к участию в исследовании в качестве экспертов для оценки поведенческих характеристик обучающихся.

Выбор возрастной категории и этапа обучения основных участников исследования был обусловлен учётом целого ряда моментов. Во-первых, мы учитывали тот факт, что при поступлении ребёнка в первый класс начинается активное формирование учебной деятельности, в системе которой ребёнок начинает полностью ориентироваться ко второму классу, а к третьему классу учебная деятельность младших школьников сформирована полностью, и уже можно говорить о её определённом стиле. Во-вторых, мы брали во внимание то, что в первом классе для ребёнка начинает значительно расширяться круг потенциально тревожных событий, связанных с широким спектром факторов школьных ситуаций. Эти ситуации включают в себя необходимость соблюдения новых правил жизни и деятельности, характеризуются оценочностью, в них присутствует фактор публичности (ответ у доски, контрольные работы и др.), расширяется круг и изменяется характер взаимодействия со значимыми взрослыми и т. д. Поэтому пик школьной тревожности приходится именно на первый класс. Ко второму-третьему классу в случае благоприятного психического

развития у детей происходит оптимизация уровня школьной тревожности до необходимого для адаптации к школьной жизни, несмотря на то, что круг потенциально тревожных событий, как правило, растёт. Именно поэтому, для возможности оценки сложившегося стиля учебной деятельности, а также для объективизации оценки школьной тревожности, которая в данный период становится уже устойчивым личностным образованием, а не естественной реакцией на новую ситуацию, как в первом классе, мы и привлекли к исследованию обучающихся третьих классов.

Помимо особенностей развития учебной деятельности и динамики школьной тревожности, мы учитывали необходимость обеспечения сопоставимости двух сравниваемых групп участников по возрастным и половым характеристикам, социальным параметрам семьи и образовательным условиям. При определении количественного состава участников исследования мы руководствовались наличием соответствующих ограничений выбранного нами критерия достоверности различий для математико-статистической обработки результатов.

В результате учёта указанных характеристик младших школьников и на основании результатов, полученных с помощью опросника для диагностики стиля учебной деятельности, были сформированы две группы участников для изучения и дальнейшего сравнения. Первую группу составили младшие школьники в количестве 34 человек с автономным стилем учебной деятельности, вторую – 26 человек с зависимым стилем учебной деятельности. Школьники, не обладающие необходимыми параметрами для сопоставимости групп и продемонстрировавшие неопределённый стиль учебной деятельности, были исключены из исследования.

В ходе эмпирического исследования использовались метод экспертных опросов педагогов для оценки поведенческих характеристик школьников и метод психодиагностического тестирования. Экспертный опрос педагогов проводился перед изучением школьной тревожности в двух сравниваемых группах участников. Целью опроса было выяснение информации и возможных поведенческих проявлений школьной тревожности, реализующихся в ходе педагогического взаимодействия. Такой подход, на

наш взгляд, позволяет выяснить «внешний» взгляд на отношение обучающихся к различным сторонам образовательной среды, что может служить ценным диагностическим материалом. При этом мы учитывали, что полученные результаты во многом зависят от особенностей социально-перцептивной и мотивационной составляющих личности экспертов. Опрос осуществлялся с помощью авторской анкеты, содержащей 20 вопросов. Вопросы, задаваемые педагогам, касались наличия или отсутствия различных поведенческих реакций, являющихся проявлениями школьной тревожности. При обработке результатов учитывалось количество оценок, указывающих на наличие тех или иных поведенческих проявлений школьной тревожности, а также оценивалась содержательная сторона ответов. Математическая стандартизация анкеты не проводилась. Окончательной целью опроса педагогов было выяснение вопроса о возможности дифференцирования поведенческих проявлений у школьников с различным уровнем школьной тревожности. Выбор психодиагностического инструментария, прежде всего, был обусловлен его целью, а также – валидностью и надёжностью используемых методик. В ходе исследования использовались опросник для диагностики стиля учебной деятельности Г. С. Прыгина, который применялся с целью формирования выборки участников, а также – опросник школьной тревожности Филлипса, ориентированный на изучение её уровня и характера. Количественная оценка результатов исследования проводилась с помощью непараметрического критерия достоверности различий Манна – Уитни U. Такой выбор был связан с небольшим объёмом выборки исследования, а также с возможностью данного критерия оценить различия по степени выраженности анализируемого признака между двумя несвязанными выборками.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Перед проведением психодиагностического исследования нами был осуществлён экспертный опрос педагогов, работающих с участниками двух сравниваемых групп. После получения результатов экспертного опроса нами проанализированы результаты психодиагностического тестирования, после чего было проведено сопоставление результатов, полученных с помощью обоих этих методов.

При качественно-содержательном анализе полученных результатов эмпирического исследования выяснено следующее. В первой группе участников, которую составили младшие школьники с автономным стилем учебной деятельности, преобладающим уровнем школьной тревожности стал средний (88,7 %), который можно назвать «полезным» и способствующим адаптации. Лишь незначительное количество младших школьников данной группы продемонстрировали повышенный (6,2 %) и пониженный (5,1 %) уровни школьной тревожности. Обращает на себя внимание полное отсутствие в данной группе участников с крайними – высоким и низким – уровнями школьной тревожности. При оценке характера школьной тревожности в данной группе участников было выяснено, что ведущим симптомом её переживания выступает страх ситуации проверки знаний (62,2 %), за которым следуют переживание социального стресса (44,6 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (38,7 %), страх самовыражения (32,7 %), проблемы и страхи в отношениях с учителями (25,8). Обращает на себя внимание полное отсутствие в данной группе участников таких переживаний школьной тревожности, как фрустрация потребности в достижении успеха и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. При этом уровень выраженности вышеописанных симптомов школьной тревожности находится в диапазоне от пониженного (2,7 %) до среднего (87,7 %) и повышенного (9,6 %), а высокий и низкий уровни в данной группе участников не выявлены. Обращает на себя внимание убедительное преобладание среднего (оптимального) уровня выраженности выявленных симптомов школьной тревожности в данной группе.

Полученные эмпирические данные позволяют говорить о том, что выявленные переживания школьной тревожности у младших школьников с автономным стилем учебной деятельности во многом соотносятся с типичными возрастными особенностями данного периода развития. Так, преобладающий страх ситуации проверки знаний является характерным для младших школьников в оценочных ситуациях и зачастую имеет место и на более поздних ступенях обучения. Переживание социального стресса также может выступать проявлением возрастных особенностей развития и быть

обусловленным расширением социальных контактов ребёнка. При этом переживание социального стресса, связанного с контактами со сверстниками, может объясняться и началом перехода на следующем этапе развития к новой ведущей деятельности – интимно-личностному общению со сверстниками. В этом случае его наличие можно расценивать в определённой степени и как положительный момент, связанный с зоной ближайшего развития младших школьников. Страхи ситуаций проверки знаний, самовыражения и отношений с учителями тесно связаны со страхом переживания социального стресса и выступают его составной частью. Таким образом, можно констатировать, что в группе младших школьников с автономным стилем учебной деятельности преобладает оптимальный уровень школьной тревожности (средний), повышающий их адаптационный потенциал. Преобладающим уровнем выраженности выявленных симптомов школьной тревожности в данной группе участников является средний. При этом качественное своеобразие школьной тревожности у этих школьников характеризуется проявлениями, которые в своём большинстве выступают отражением возрастных особенностей данного периода развития и на следующем возрастном этапе при благоприятных условиях могут быть компенсированы.

Анализ результатов эмпирического исследования в группе участников с зависимым стилем учебной деятельности свидетельствует о преобладании в данной группе высокого (58,6 %) и повышенного (17,3 %) уровней школьной тревожности. Относительно небольшой процент участников этой группы продемонстрировал низкий (12,4 %), средний (9,1 %) и пониженный (2,6 %) уровни школьной тревожности. Обращает на себя внимание присутствие в данной группе участников всех выявляемых используемой методикой уровней выраженности школьной тревожности при явном преобладании высокого уровня. В ходе оценки характера школьной тревожности в данной группе участников было установлено, что ведущим симптомом её переживания выступает фрустрация потребности в достижении успеха (87,2 %), за которым следуют страх не соответствовать ожиданиям окружающих (76,3 %), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (69,7 %), страх

ситуации проверки знаний (67,5 %), страх самовыражения (50,2 %), проблемы и страхи в отношениях с учителями (47,8 %), переживание социального стресса (46,5 %). При этом уровень выраженности вышеописанных симптомов школьной тревожности находится в максимально широком диапазоне, предусмотренном используемой методикой: низкий (4,1 %), пониженный (1,2 %), средний (8,7 %), повышенный (28,6 %), высокий (57,4). Обращает на себя внимание крайне незначительный процент участников, демонстрирующих средний (полезный) уровень тревожности в данной группе участников.

Полученные эмпирические данные позволяют говорить о том, что выявленные переживания школьной тревожности у младших школьников с зависимым стилем учебной деятельности существенно отличаются от таковых у младших школьников с автономным стилем. Так, преобладание у этих школьников переживания фрустрации потребности в достижении успеха может свидетельствовать о крайней степени неуверенности в себе и собственных силах, возможно, вплоть до сформировавшейся выученной беспомощности. Очевидно, что такой психологический фон не позволяет ребёнку адекватно формировать и удовлетворять потребности в успехе, достижении высоких результатов в учебной и другой деятельности. Переживание страха не соответствовать ожиданиям окружающих свидетельствует о преобладающей ориентации школьников данной группы на значимость окружающих и их авторитет в оценке собственных результатов, поступков, мыслей. Данный факт может способствовать чрезмерной тревоге по поводу школьных оценок и оценок себя другими. В данной группе школьников обнаружена низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, свидетельствующая о наличии у них определенных психофизиологических особенностей, снижающих адаптационный потенциал и повышающих вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожные факторы среды. Присутствие у школьников с зависимым стилем учебной деятельности страхов ситуации проверки знаний и самовыражения позволяет говорить о наличии у них негативных эмоциональных переживаний, связанных с необходимостью самораскрытия и демонстрации своих возможностей и достижений, потребность в которых, как

было установлено, в достаточно большом количестве случаев фрустрирована. При этом переживание страха в отношениях с учителями в данной группе участников выявлено в гораздо большем проценте случаев, чем в первой группе школьников. Наличие проблем и страхов в отношениях с учителями у школьников данной группы было обнаружено в большем количестве случаев, чем в первой группе. В отношении переживания социального стресса у обучающихся с зависимым стилем учебной деятельности были получены примерно такие же результаты, как и у школьников с автономным стилем. Обобщая полученные в данной группе результаты исследования, можно констатировать, что в группе младших школьников с зависимым стилем учебной деятельности преобладают высокий и повышенный уровни школьной тревожности, выступающие дезадаптационными факторами и снижающие адаптационные возможности школьников. Выявленные в данной группе низкий и пониженный уровни школьной тревожности также могут ослаблять адаптационный потенциал школьников, нарушая адаптивную функцию этой психологической характеристики. Преобладающими уровнями выраженности выявленных симптомов школьной тревожности в данной группе участников являются также высокий и повышенный. При этом качественное своеобразие школьной тревожности у этих школьников характеризуется максимально широким спектром проявлений, которые в своём большинстве носят психологически неблагоприятный характер.

Таким образом, при сравнении уровня выраженности и характера школьной тревожности в двух группах участников выявлены их явные особенности. Так, в группе младших школьников с автономным стилем учебной деятельности преобладающим оказался средний уровень школьной тревожности и большинства её симптомов, который мы расценили как оптимальный для адаптации. При этом в группе школьников с зависимым стилем учебной деятельности лидирующими оказались высокий и повышенный уровни общей школьной тревожности и практически всех её симптомов, снижающих соответствующие адаптивные возможности. Полученные результаты демонстрируют и качественное своеобразие переживаний, связанных с проявлениями школьной трево-

жности у младших школьников с различным стилем учебной деятельности. Обнаружено наличие более широкого спектра таких переживаний у обучающихся с зависимым стилем учебной деятельности, по сравнению со школьниками с её автономным стилем. При этом обучающиеся с автономным стилем в основном указывают на переживания, выступающие скорее отражением возрастных особенностей данного периода развития, которые при благоприятных условиях могут быть компенсированы. У младших же школьников с зависимым стилем учебной деятельности переживания, отражающие школьную тревожность, носят наиболее неблагоприятный в эмоциональном плане характер. Практически не различаются у младших школьников с различным стилем учебной деятельности проявления, связанные с социальным стрессом и отношениями с учителями, что, на наш взгляд, обусловлено общностью социальной ситуации развития, в которой эти факторы являются доминирующими.

При математико-статистической обработке результатов исследования выявлены статистически-значимые различия ( $p \leq 0,01$ ) в отношении уровня выраженности общей школьной тревожности и подавляющего большинства её симптомов в сравниваемых группах участников. Не выявлены статистически значимые различия в показателях таких проявлений школьной тревожности, как переживание социального стресса и проблемы в отношениях с учителями, что было объяснено нами влиянием на данные показатели общности социальной ситуации развития в сравниваемых группах участников. При этом уровень выраженности общей школьной тревожности и её проявлений оказались выше в группе младших школьников с зависимым стилем учебной деятельности, у которых также были отмечены и другие неадаптивные (низкий и пониженный) уровни данной характеристики. Качественно-содержательный анализ полученных результатов исследования свидетельствует о качественном своеобразии характера школьной тревожности двух сравниваемых групп, что отражается в различиях доминирующих симптомов и их общей структуры, а также в уровне выраженности выявленных симптомов.

После количественного и качественно-содержательного анализа результатов эм-

пирического исследования мы сопоставили их с результатами, полученными в ходе экспертного опроса педагогов. При этом обнаружилось, что в обеих группах участников поведенческие проявления школьников оценивались педагогами примерно одинаково: обеих группах педагоги характеризовали обучающихся в достаточно широком диапазоне. В обеих группах часть школьников была охарактеризована желаемыми с точки зрения наличия их в учебном процессе поведенческими проявлениями. Сущность таких проявлений описывалась педагогами через характеристики ученика, как усердного, настойчивого, усидчивого, внимательного, спокойного, дисциплинированного, не опаздывающего на уроки и боящегося этого, с удовольствием посещающего школу, старающегося первым поднимать руку и получать хорошие оценки, тратящего на учебу много времени, не высказывающего беспокойства перед проверочными работами, не боящегося демонстрировать свои знания, расстраивающегося до слёз при получении плохой оценки, боящегося испортить школьные принадлежности, имеющего друзей среди одноклассников, не проявляющего каких-либо проблем с самочувствием и здоровьем и т. д. В то же время в каждой из сравниваемых групп экспертами были отмечены и участники с противоположными поведенческими проявлениями, отражающими, по мнению педагогов, определённое неблагополучие. В число отмеченных проявлений вошли следующие характеристики: рассеянность, отсутствие усердия и старательности и настойчивости, неусидчивость, невнимательность, беспокойство без видимых причин, недисциплинированность, опоздания на уроки, нежелание ходить в школу, ответов у доски и проверочных работ, отсутствие стремления получать хорошие оценки, равнодушие при получении плохой оценки, раздражительность, неуравновешенность, неаккуратность в обращении со школьными принадлежностями, торопливость при выполнении заданий, жалобы на самочувствие и здоровье (боли в животе, головные боли, головокружение и др.).

При сопоставлении результатов экспертного опроса и психодиагностического тестирования установлено, что у школьников с абсолютно разными уровнями выраженности общей школьной тревожности и её отдельных симптомов зачастую имеют

место одинаковые оценки экспертов и наоборот, участники с одинаковыми уровнями выраженности школьной тревожности и её проявлений характеризовались экспертами противоположным образом. Кроме того, обращает на себя внимание то, что школьники с повышенной и высокой школьной тревожностью и широким спектром её симптомов зачастую характеризовались педагогами как «хорошие ученики», демонстрирующие желательные в учебном процессе качества и не вызывающие беспокойства. Это свидетельствует о наличии феномена вторичной выгоды некоторых проявлений школьной тревожности для взрослых участников образовательного процесса. Такое положение дел подтверждает результаты исследований, свидетельствующих о исключительно предположительном характере данных наблюдения и невозможности точной дифференциальной диагностики наличия и уровня выраженности школьной тревожности по каким-либо поведенческим проявлениям у школьников.

**Заключение.** Таким образом, полученные результаты исследования позволяют сделать следующие обобщения и выводы:

1. Общий уровень выраженности и характер школьной тревожности у младших школьников с различным стилем учебной деятельности различаются и имеют определённые особенности.

2. У младших школьников с автономным стилем учебной деятельности преобладает средний уровень выраженности общей школьной тревожности и её отдельных симптомов. При этом качественное своеобразие школьной тревожности у этих школьников характеризуется проявлениями, которые в своём большинстве выступают отражением возрастных особенностей данного периода развития и на следующем возрастном этапе при благоприятных условиях могут быть компенсированы.

3. У младших школьников с зависимым стилем учебной деятельности преобладают высокий и повышенный уровни общей школьной тревожности и её симптомов. При этом качественное своеобразие школьной тревожности у этих школьников характеризуется максимально широким спектром проявлений, которые в своём большинстве носят психологически неблагополучный характер и снижают их адаптационный потенциал.



4. Результаты исследования позволяют рассматривать школьную тревожность как значимый фактор формирования того или иного стиля учебной деятельности у младших школьников.

5. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют говорить о высокой вероятности развития зависимого стиля учебной деятельности у школьников с высокой школьной тревожностью.

6. Дифференциальная диагностика школьной тревожности через различные поведенческие и эмоциональные проявления является затруднительной. Это обусловлено как социально-перцептивными и мотивационными особенностями экспертов, наличием феномена «вторичной выгоды», так и многообразием и сходством проявлений школьной тревожности при её разных уровнях и наличии других психологических и социально-психологических феноменов.

7. Существует необходимость повышения профессиональных компетенций педагогов в отношении проблемы школьной тревожности обучающихся, а также разработки и реализации соответствующих превентивных и коррекционно-развивающих психолого-педагогических программ.

Мир профессий на современном этапе развития общества динамично изменяется, становясь всё более сложным и непредсказуемым [16, с. 11–12; 17, с. 89–90]. Такие же

изменения происходят внутри самих профессий, включая профессию педагога. Очевидно, что всё это диктует необходимость постоянного поиска укрепления их адаптационных возможностей и расширения спектра профессиональных компетенций. В контексте рассматриваемой проблемы педагогам необходимо понимать опасность того, что зачастую они сами могут актуализировать ситуации, способствующие возникновению, развитию и возрастанию школьной тревожности в ходе образовательного процесса. Такое положение дел обусловлено непосредственной сложностью проблемы школьной тревожности при зачастую недостаточной компетентности педагогов в её отношении, наличием феномена «вторичной выгоды» проявлений школьной тревожности для самих педагогов, а также трудностью дифференциации её поведенческих и эмоциональных проявлений. Учитывая противоречие между достаточно глубокой теоретической изученностью проблемы школьной тревожности и слабостью практического применения результатов соответствующих исследований, мы полагаем, что вектором перспективы дальнейших исследований должен стать поиск эффективных путей практической психолого-педагогической работы, направленной на превенцию и коррекцию тревожности в условиях образовательного пространства школы [4; 14].

#### Список литературы

1. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2006. 248 с.
2. Лямина Л. В., Минияров В. М. Психологическая поддержка младших школьников в преодолении конфликтных взаимоотношений // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. № 2. С. 375–379.
3. Симатова О. Б., Градина К. В. Тревожность как фактор риска и протекции игровой компьютерной аддикции у подростков // Гуманитарный вектор. 2012. № 1. С. 235–239.
4. Попова В. Г. Преодоление школьной тревожности у младших школьников в процессе формирования универсальных учебных действий // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2016. № 1. С. 32–36.
5. Долидович О. М., Машанов А. А., Гончаревич Н. А., Шарашкина А. А. Педагогическая агрессия: современные подходы к изучению и профилактике // Научный диалог. 2017. № 10. С. 311–323. DOI: 10.24224/2227-1295-201-10-311-323.
6. Козлова К. В., Муравьева О. И., Корицова Г. С. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1. С. 18–27. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-18-27.
7. Олешков М. Ю. Вербальная агрессия учителя в процессе педагогического общения // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 2. С. 43–50.
8. Симатова О. Б. Общепрофессиональные деформации педагогов с различным типом личности по отношению к социальной конкуренции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2021. № 202. С. 117–128. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-117-128.

9. Сыроева Е. Ю. Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24, № 4. С. 48–53. DOI: 10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53.
10. Rosenman R., Friedman M., Straus R., Jenkins C. D., Zyzanski S. J., Wurm M. Coronary Heart Disease in the Western Collaborative Group Study: a Follow-up Experience of 4,5 years // Journal Chronic Diseases. 1970. Vol. 23. Pp. 173–190.
11. Дружилев С. А. Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 2. С. 45–63. DOI: 10.11621/vsp.2017.02.45.
12. Зимняя И. А. Учебная деятельность как специфический вид деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 1. С. 3–14.13. Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Кудрякова К. В. Управление процессом саморегуляции у младших школьников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 203–211. DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.21.
14. Вареца Е. С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. 2015. Вып. 2. С. 147–151.
15. Бухтеева Е. Е. К проблеме формирования умений автономной учебной деятельности // Современное образование. 2020. № 12. С. 32–39.
16. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8 // The Education and Science Journal. 2017. Vol. 19, no. 8. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28.
17. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–107. DOI: 10.17223/17267080/79/6.

#### **Информация об авторе**

**Симатова О. Б.**, кандидат психологических наук, доцент, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30), e-mail: [asimatov@mail.ru](mailto:asimatov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9574-4699>.

#### **Для цитирования**

Симатова О. Б. Школьная тревожность как значимый фактор формирования стиля учебной деятельности младших школьников // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 104–115. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-104-115.

**Статья поступила в редакцию 10.08.2022;  
одобрена после рецензирования 12.09.2022; принята к публикации 14.09.2022**

## **The State of Anxiety as a Significant Factor in the Formation of the Style of Educational Activity of Younger Schoolchildren**

**Oksana B. Simatova**

*Transbaikal State University, Chita, Russia*  
[asimatov@mail.ru](mailto:asimatov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9574-4699>

The scientific relevance and social significance of the problem of anxiety in schoolchildren are determined by the maladaptation nature of its manifestations, the disintegration of educational activity under its anxiety, as well as the existence of the phenomenon of its “secondary benefit” for adult participants in the educational process. The aim of the study is to study anxiety in younger schoolchildren with different styles of educational activity according to the criterion of autonomy-dependence. The study has been conducted using the methods of expert survey and psychodiagnostic testing, in which appropriate reliable and valid psychodiagnostic techniques were used. The results of the study have been subjected to qualitative, substantive and quantitative analysis. The results’ analysis of an empirical study suggests the presence of certain features of manifestations of school anxiety, concerning the level of its severity and qualitative originality in younger schoolchildren with autonomous and dependent styles of educational activity. The results of the study indicate that in the presence of a high state of anxiety and a wide range of experiences in younger schoolchildren, there is a high probability of forming a dependent style of educational activity. This requires the need to develop and implement a competent psychological and pedagogical impact aimed at preventing and optimizing the anxiety of younger schoolchildren at the early stages of its development. Teachers need to take into account that their own personal

and professional destructions can have a significant impact on the mental and psychological health of students. Thus, in the context of mastering educational activities, schoolchildren's anxiety is an important factor in its adequate formation, effective regulation and productivity.

**Keywords:** anxiety of schoolchildren, educational activity, autonomous style of educational activity, dependent style of educational activity, qualitative originality of school anxiety

#### References

1. Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V. School anxiety: diagnosis, prevention, correction. SPb: Rech', 2006. (In Rus.)
2. Lyamina, L. V., Miniyarov, V. M. Psychological support for younger schoolchildren in overcoming conflict relationships. Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, no. 2, pp. 375–379, 2011. (In Rus.)
3. Simatova, O. B., Granina, K. V. Anxiety as a risk factor and protection of gaming computer addiction in adolescents. Humanitarian vector, no. 1, pp. 235–239, 2012. (In Rus.)
4. Popova, V. G. Overcoming anxiety in primary school in the process of forming universal educational actions schoolchildren. Bulletin of Omsk University, no. 1, pp. 32–36, 2016. (In Rus.)
5. Dolidovich, O. M., Mashanov, A. A., Goncharevich, N. A., Sharashkina, A. A. Pedagogical aggression: modern approaches to the study and prevention. Scientific dialogue, no. 10, pp. 311–323, 2017. DOI: 10.24224/2227-1295-201-10-311-323. (In Rus.)
6. Kozlova, K. V., Muravieva, O. I., Korytova, G. S. The concept of "burnout" in psychology: analysis and generalization of approaches. Scientific and pedagogical review, no. 1, pp. 18–27, 2019. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-1-18-27. (In Rus.)
7. Oleshkov, M. Yu. Verbal aggression of a teacher in the process of pedagogical communication. Standards and monitoring in education, no. 2, pp. 43–50, 2005. (In Rus.)
8. Simatova, O. B. General professional deformations of teachers with different personality types in relation to social competition. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. Retsenziruemyi nauchnyi zhurnal, no. 202, pp. 117–128, 2021. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-117-128. (In Rus.)
9. Sysoeva, E. Yu. Speech aggression of teachers: essence, causes, types, ways of overcoming. Bulletin of Samara University, n. 4, pp. 48–53, 2018. DOI: 10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53. (In Rus.)
10. Rosenman, R., Friedman, M., Straus, R. et al. Coronary heart disease in the Western Collaborative Group Study: a follow-up experience of 4.5 years. J. Chronic Dis. 1970: 173–190. (In Engl.)
11. Druzhilov, S. A. Professionally destructive activity as a factor of professional marginalization and unprofessionalism. Bulletin of the Moscow University, no. 2, pp. 45–63, 2017. DOI: 10.11621/vsp.2017.02.45. (In Rus.)
12. Zimnyaya, I. A. Educational activity as a specific type of activity. Innovative projects and programs in education, no. 1, pp. 3–14, 2014. (In Rus.)
13. Dolgova, V. I., Kryzhanovskaya, N. V., Kudryakova, K. V. Management of the process of self-regulation in younger schoolchildren. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, no. 3, pp. 203–211, 2018. DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.21. (In Rus.)
14. Varetsa E. S. Opportunities for the formation of personal self-discipline of schoolchildren. Bulletin of the Adyghe State University, vol. 2, pp. 147–151, 2015. (In Rus.)
15. Bukhteeva, E. E. The problem of formation of skills of autonomous educational activity. Modern education, no. 12, pp. 32–39, 2020. (In Rus.)
16. Zeer, E. F., Symanyuk E. E. Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of teachers of vocational education. Education and sciences, no. 8, 2017. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28. (In Rus.)
17. Zeer, E. F., Symanyuk, E. E., Lebedeva, E. V. Transprofessionalism as a predictor of a subject's preadaptation to a professional future. Siberian Psychological Journal, no. 79, pp. 89–107, 2021. DOI: 10.17223/17267080/79/6. (In Rus.)

#### Information about author

**Simatova O. B.**, Candidate of Psychology, Associate Professor, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), asimatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9574-4699>.

#### For citation

Simatova O. B. The State of Anxiety as a Significant Factor in the Formation of the Style of Educational Activity of Younger Schoolchildren // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 104–115. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-104-115.

**Received: August 10, 2022;**  
**approved after reviewing September 12, 2022; accepted for publication September 14, 2022**

## Научная статья

УДК 811.161

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-116-123

**Интенсификация обучения русскому языку иностранных студентов:  
результаты экспертной оценки***Ольга Петровна Мариненко**Белорусско-Российский университет, г. Могилев, Беларусь  
marinenkoo@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5553-3838>*

Целью данной статьи является представление результатов оценки эффективности использования различных приёмов, позволяющих интенсифицировать обучение иностранных учащихся русскому языку. Актуальность проведённого исследования определяется постоянно увеличивающимся количеством иностранных студентов, начинающих своё обучение с освоения русского языка, и незначительным количеством научных работ по изучению наиболее эффективных методов преподавания. Основным методом исследования стала экспертная оценка, в которой приняло участие 74 преподавателя с большим опытом работы с иностранными студентами. В процессе исследования установлено, что на начальном этапе обучения для интенсификации преподавания русского языка целесообразно использовать коммуникативные тренинги и представлять студентам наиболее употребительную лексику; применять коммуникативные игры и активные формы работы; целенаправленно знакомить студентов с приёмами продуктивного запоминания. На продвинутом этапе обучения интенсифицировать изучение языка можно путём использования технических средств обучения, компьютерных программ и ресурсов сети Интернет; систематического контроля результативности процесса обучения; избегания использования в обучении родного языка учащихся и языка-посредника. Экспертами также была поддержана идея оказания психологической и социокультурной помощи иностранным студентам для интенсификации изучения языка, реализуемая путём создания благоприятной атмосферы в учебной группе, мотивации учащихся к активной самостоятельной работе и организации их систематического общения с носителями языка. Результаты исследования могут быть использованы организаторами процесса довузовской подготовки и преподавателями русского языка с целью оптимизации процесса обучения иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** интенсивные методы обучения, русский язык как иностранный, иностранные студенты, экспертная оценка

**Введение.** В последние десятилетия интернационализация образования стала неотъемлемой тенденцией в большинстве стран мира. Она нашла отражение в целенаправленном сближении образовательных систем, академической мобильности, интернационализации учебных планов и программ и постоянном увеличении количества студентов, обучающихся за рубежом. Не стали исключением и многие постсоветские страны, особенно Российская Федерация, где даже в последние, осложнённые пандемией годы, количество иностранных студентов растёт<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Пресс-центр Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158> (дата обращения: 01.08.2022). – Текст: электронный.

Порядка трети всех иностранных студентов, обучающихся в Российской Федерации, не являются гражданами СНГ и начинают своё обучение в вузе с освоения русского языка, чтобы впоследствии получить на нём высшее образование. Соответственно, задачей принимающих учебных заведений является максимальная интенсификация процесса преподавания русского языка как иностранного (РКИ), поскольку доказано, что коммуникативная компетентность в языке страны обучения снижает количество возникающих у иностранных студентов проблем и повышает качество получаемого ими образования [1].

Идея разработки интенсивных методов обучения неродному языку получила распространение в 70–80-е гг. XX столетия в

связи с увеличением количества иностранных студентов и поиском путей обучения общению в сжатые сроки. Различные концепции интенсивного обучения активно разрабатываются, прежде всего, в применении к английскому языку, который является наиболее популярным для освоения иностранным языком [2; 3]. Вместе с тем методы интенсивного обучения неродному языку схожи, и ряд приёмов, актуальных в других языках, может быть использован и в практике преподавания РКИ.

Интенсификация изучения неродного языка наиболее значима на начальном этапе обучения, который охватывает первые полтора-два месяца обучения и предполагает освоение элементарного уровня РКИ. Основным приёмом, позволяющим сделать процесс изучения языка интенсивным, является освоение большого объёма лексики: считается, что в условиях активной работы учащиеся могут освоить порядка 2 500 лексических единиц в первый месяц обучения<sup>1</sup>.

Также в начале освоения языка учёные считают целесообразным ориентироваться не на изучение грамматических норм и правил, а на формирование умений взаимодействия в ситуациях бытового общения, навык ведения диалога и запоминание наиболее употребительной лексики [4]. Среди других приёмов, актуальных на начальном этапе обучения языку, исследователями предлагается:

- целенаправленно знакомить учащихся с приёмами эффективного запоминания новой лексики: создание логических ассоциаций, представление слов в тематических блоках, зарисовывание образов и пр.;

- организовывать различные типы коммуникативных игр;

- использовать интерактивные методы обучения (разыгрывание диалогов и полилогов, работа в микрогруппах, социокультурные тренинги) и пр. [2; 5].

Процесс изучения русского языка иностранными учащимися обычно продолжается академический год, т. е. весь период обучения на факультете довузовской подготовки. После того как сформирован элементарный уровень коммуникативной компетентности, учёными предлагается интенсифицировать освоение языка путём

технологии полного погружения, т. е. избегания в обучении языка-посредника и обращения к родному языку студентов [6]. Также доказано повышение эффективности изучения неродного языка посредством использования в обучении технических средств обучения, компьютерных программ и ресурсов сети Интернет; формирования у учащихся желания заниматься самостоятельно и представления методик самообучения; организации систематического контроля результатов обучения [2; 6].

Для интенсификации изучения нового языка исследователи считают важным не только непосредственно помогать иностранцам в изучении неродного языка, но и эмоционально поддерживать их [7]. Способом *психологической поддержки* иностранных студентов считается создание благоприятной атмосферы в учебной группе и формирование товарищеских отношений, а также целенаправленное повышение мотивации учащихся к обучению. Кроме того, основоположники интенсивного обучения считают возможным оказание психологического влияния на учащихся путём использования внушения, демонстрации авторитета преподавателя, музыкального и двигательного сопровождения занятий и пр. [8].

Процесс изучения языка переплетается с процессом социокультурной адаптации и идея оказания студентам соответствующей помощи со стороны сотрудников вузов активно популяризируется в научной литературе [7]. В рамках занятий по русскому языку *социокультурная помощь* предполагает организацию активного взаимодействия иностранных учащихся с отечественными студентами, разнообразие форм групповой работы на занятиях, активную внеучебную деятельность студентов для знакомства со страной обучения и т. д. [7; 9].

Несмотря на значительное количество работ, посвящённых интенсивным методам обучения РКИ, большинство из них представляют теоретическое обоснование и разработанные методики интенсивного обучения языку. Недостаточно исследованным в отечественной науке является вопрос эффективности использования интенсивных методов в практике обучения и определения преимуществ одних приёмов интенсивного обучения перед другими. Данная проблема мотивировала нас на проведение исследования, целью которого является оценка

<sup>1</sup> Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Высш. школа, 1986. – 103 с.

эффективности использования различных приёмов, позволяющих интенсифицировать обучение иностранных студентов русскому языку. Задачами исследования стали:

– определение наиболее эффективных приёмов обучения РКИ на начальном и продвинутом этапах;

– выявление способов оказания психологической и социокультурной помощи учащимся в процессе преподавания языка.

**Методология и методы исследования.** Данное исследование выполнено на основе деятельностного подхода, позволившего представить возможности использования различных приёмов интенсивного обучения русскому языку в образовательной практике и проанализировать их эффективность. Основными методами исследования явились педагогическое моделирование методик интенсивного обучения и экспертная оценка, широко применяемая в современной науке для диагностирования состояния образовательной практики<sup>1</sup>.

В результате анализа работ, посвящённых интенсивным методам обучения, была составлена анкета, представляющая приёмы, которые позволяют ускорить процесс обучения РКИ. Данные приёмы разбиты в анкете на четыре блока:

- 1) приёмы, эффективные на начальном этапе преподавания РКИ;
- 2) приёмы, эффективные на продвинутом этапе преподавания;
- 3) приёмы, эффективные для оказания психологической поддержки студентам;
- 4) приёмы, эффективные для оказания социокультурной помощи студентам.

В связи с тем, что для метода экспертной оценки важным требованием является профессиональная компетентность опрошенных, респондентами стали преподаватели РКИ, имеющие длительный опыт работы. Опрос проводился двумя путями. В очной форме организаторами исследования были опрошены преподаватели трёх вузов Республики Беларусь, работающие на факультетах довузовской подготовки. Дистанционно были опрошены 43 участника группы преподавателей РКИ сети Facebook, работающие с иностранными студентами (табл. 1).

<sup>1</sup> Крулехт М. В., Тельнюк И. В. Экспертные оценки в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 112 с.

Таблица 1

## Участники экспертного опроса

Характеристики	Количество участников, %
<i>Место работы</i>	
Вузы Республики Беларусь	41,9
Вузы Российской Федерации	14,9
Вузы других стран	25,6
Языковые школы и частная практика	17,6
<i>Стаж работы в области преподавания РКИ</i>	
Более 20 лет	36,5
От 10 до 20 лет	31,1%
От 5 до 10 лет	32,4%

**Результаты исследования и их обсуждение.** В проведённом нами исследовании эксперты активно поддержали идею интенсификации процесса обучения иностранных учащихся русскому языку. Наиболее значимым на начальном этапе обучения они посчитали организацию коммуникативных тренингов и представление иностранным учащимся наиболее употребительной лексики: 9 из 10 респондентов считают такую работу важной либо очень важной (табл. 2). Данные результаты совпадают с мнением авторов интенсивных методов, которые первые несколько уроков не обучают иностранных студентов чтению и грамматике, а включают разыгрывание специально разработанных полилогов на лично значимые темы [8].

Вторым по значимости приёмом для интенсивного обучения РКИ эксперты посчитали использование коммуникативных игр: важной и очень важной находят такую работу 77 % экспертов. Далее значимость насыщения занятий активными видами и формами работы позитивно оценили более половины экспертов: треть (31,1 %) считают его очень важным, а каждый четвёртый (23 %) – важным для обучения РКИ. Полученные результаты соотносятся с экспериментальными исследованиями: использование активных форм работы, их разнообразие, интенсификация межличностного взаимодействия в группе в начальный период обучения языку позволяют достичь более значительных успехов на пути формирования языковой компетенции в сравнении с менее интенсивными формами работы [10].

**Важность использования отдельных приёмов интенсивного обучения  
на начальном этапе обучения**

<i>Приём</i>	<i>Применение очень важно</i>	<i>Применение важно</i>	<i>Применение скорее важно</i>	<i>Применение скорее неважно</i>	<i>Применение неважно</i>
Организация коммуникативных тренингов для освоения наиболее употребительной лексики	62,2 %	27 %	10,8 %	-	-
Использование коммуникативных игр	43,2 %	33,8 %	17,6 %	5,4 %	-
Насыщение занятий активными видами и формами работы	31,1 %	23 %	40,5 %	5,4 %	-
Знакомство студентов с методиками продуктивного запоминания	20,3 %	40,5 %	25,7 %	10,8 %	2,7 %
Представление большого объёма лексики для ежедневного запоминания	23 %	21,6 %	36,5 %	16,2 %	2,7 %

Также более чем 60 % экспертов в нашем исследовании поддержали идею целенаправленного знакомства студентов с методиками продуктивного запоминания новой лексики. Данная методика считается одной из наиболее эффективных в современной методике преподавания иностранных языков: так, Р. Кампайо считает возможным выучить любой язык менее чем за месяц обучения<sup>1</sup>.

Наконец, наименее важным из предложенных приёмов интенсивного обучения языку на начальном этапе эксперты посчитали представление большого объёма лексики для ежедневного запоминания, хотя почти половина опрошенных (43,6 %) уверена в том, что такая работа целесообразна.

Среди приёмов интенсификации обучения языку на *продвинутом этапе* обучения участники исследования отдали приоритет применению технических средств обучения, ресурсов сети Интернет, компьютерных программ и пр., что, на наш взгляд, является закономерным на современном этапе развития информационных технологий (табл. 3). Полученные нами результаты соотносятся с данными американского учёного Ф. Сайди [11], в чьём исследовании более половины участников экспертных опросов, преподающих иностранные языки в США, подтвердили регулярность использования компьютеров и интернет-ресурсов на занятиях.

**Важность использования отдельных приёмов интенсивного обучения  
на продвинутом этапе обучения**

<i>Приём</i>	<i>Применение очень важно</i>	<i>Применение важно</i>	<i>Применение скорее важно</i>	<i>Применение скорее неважно</i>	<i>Применение неважно</i>
Использование ТСО, ресурсов сети Интернет и компьютерных обучающих программ	48,6 %	40,6 %	10,8 %	-	-
Организация систематического контроля	45,9 %	40,6 %	10,8 %	2,7 %	-

<sup>1</sup> Кампайо Р. Выучи любой язык за 7 дней по методике Рамона Кампайо. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.

Окончание табл. 3

<i>Приём</i>	<i>Применение очень важно</i>	<i>Применение важно</i>	<i>Применение скорее важно</i>	<i>Применение скорее неважно</i>	<i>Применение неважно</i>
Избегание использования в обучении языка-посредника	33,8 %	28,4 %	31,1 %	4 %	2,7 %
Популяризация самообучения и представление методик самостоятельной работы	23 %	23 %	35,1 %	12,1 %	6,8 %

Вторым по значимости преподаватели посчитали организацию систематического контроля процесса обучения: только 2,7 % опрошенных сомневаются в его эффективности. Похожие результаты получены в исследовании Е. Р. Эскабиас и Дж. Л. Ортега-Мартин [12], которые опрашивали студентов и преподавателей, в ходе опросов обе стороны подтвердили, что мониторинг учебного процесса повышает результативность обучения языкам.

Идею избегания использования языка-посредника в общении со студентами на продвинутом этапе посчитали важной либо очень важной шесть экспертов из десяти, опрошенных нами. Подобная методика использования «полного погружения» сегодня является одним из наиболее популярных приёмов интенсивного обучения и активно используется при обучении различным иностранным языкам [4; 6]. Наконец,

наименее эффективным приёмом дидактической помощи эксперты посчитали популяризацию самообучения и представление методик самостоятельной работы: 18,9 % опрошенных уверены, что такая работа неэффективна. Однако и здесь каждый второй эксперт (46 %) считает применение такой формы работы очень важной и просто важной.

Студенты, обучающиеся в неродной языковой среде, испытывают ряд психологических проблем, и преподаватели должны создавать условия для снижения тревожности и стрессовости ситуации. Данную идею поддержали все эксперты, при этом наиболее эффективным приёмом *психологической поддержки* иностранных студентов они посчитали создание благоприятной атмосферы в учебной группе и формирование товарищеских и дружеских отношений (табл. 4).

Таблица 4

**Важность использования отдельных приёмов психологической поддержки иностранных студентов**

<i>Приём</i>	<i>Применение очень важно</i>	<i>Применение важно</i>	<i>Применение скорее важно</i>	<i>Применение скорее неважно</i>	<i>Применение неважно</i>
Создание благоприятной атмосферы в учебной группе и формирование товарищеских отношений	63,5 %	25,7 %	10,8 %	-	-
Мотивация учащихся к активной самостоятельной работе	51,3 %	28,4 %	17,6 %	2,7 %	-
Использование специальных техник влияния на учащихся (внушение, авторитет преподавателя и пр.)	17,6 %	12,1 %	52,7 %	14,9 %	2,7 %



Также почти все преподаватели (97 %) посчитали необходимым мотивировать иностранных учащихся к активной самостоятельной работе, что соответствует результатам других исследований [6]. Наименее продуктивным психологическим приёмом эксперты посчитали использование специальных техник влияния на учащихся (важным и очень важным находят это только 29,7 % опрошенных). Данные результаты противоречат идеям родоначальника интенсивного обучения языку Г. Лозанова, который предлагал использовать внушение и техники специального (подсознательного) влияния на учащихся в качестве основного приёма интенсивного обучения [8].

Последний блок вопросов в экспертном опросе касался необходимости оказания *социокультурной помощи* иностранным студентам в процессе обучения языку. Эксперты высоко оценили потенциал такой помощи для формирования коммуникативной компетентности и ранжировали отдельные приёмы социокультурной помощи следующим образом:

1) целенаправленное и систематическое общение с носителями языка: «применение очень важно» выбрали 71,4 % экспертов; «применение важно» ответили 20,2 % экспертов; ответ «применение скорее важно» – 8,1 %;

2) интенсификация межличностного общения и коллективного взаимодействия в аудитории: «применение очень важно» ответили 75,8 %; «применение важно» – 12,1 %; ответ «применение скорее важно» выбрали 12,1 %;

3) активная внеучебная работа преподавателя РКИ со студентами: «применение очень важно» ответили 14,9 %; «применение важно» – 48,6 % экспертов; ответ «применение скорее важно» выбрали 31,1 % опрошенных; «применение скорее неважно» – 5,4 %.

Полученные результаты подтверждают данными экспериментов: фасилитация социального взаимодействия иностранных учащихся ускоряет процесс изучения неродного языка и адаптацию в новой стране [13]. Выделение и ранжирование приёмов интенсивного преподавания РКИ представляет, таким образом, методику, которая может быть использована в практике работы с иностранными учащимися.

**Заключение.** Проведённое исследование позволило популяризировать идею использования интенсивных методов обучения русскому языку, что является актуальным для системы российского высшего образования в связи с постоянно увеличивающимся контингентом иностранных учащихся, начинающих обучение с освоения русского языка. Результатом работы стало выделение и ранжирование приёмов, позволяющих интенсифицировать процесс преподавания РКИ на различных этапах обучения и оказания психологической и социокультурной помощи.

Научная новизна данного исследования обоснована незначительным количеством работ, анализирующих эффективность применяемых интенсивных методов при преподавании РКИ. Практическая значимость исследования состоит в выявлении наиболее эффективных приёмов интенсивного обучения РКИ и возможности использования представленной методики интенсивного обучения русскому языку.

Результаты данной работы могут быть полезны заинтересованным исследователям, преподавателям РКИ и организаторам процесса довузовской подготовки. Направлением дальнейших научных поисков может стать разработка и анализ применения на практике отдельных принципов и приёмов интенсивного обучения, проведение и описание результатов эксперимента по сравнению с традиционным и интенсивным обучением и пр.

#### Список литературы

1. Yassin A. A., Razak A. N., Qasem Y. A., Saeed M. A. Intercultural Learning Challenges Affecting International Students' Sustainable Learning in Malaysian Higher Education Institutions // Sustainability. 2020. No. 12. URL: <https://doi:10.3390/su12187490> (дата обращения: 01.08.2022). Текст: электронный.
2. Collins L., White J. Intensive Look at Intensity and Language Learning // TESOL Quarterly. 2011. No. 45. Pp. 106–133.
3. Serrano R., Muñoz C. Same hours, different time distribution: Any difference in EFL? // System. 2007. No. 35. Pp. 305–321.
4. Supriyono Y., Saputra Y. N., Dewi S. N. English Immersion Program in EFL Setting: a Modified Model, Implementation and Effectiveness // Journal of English Education and Linguistics Studies. 2020. No. 7. Pp. 137–160.

5. Гусева И. С. Основные принципы реализации интенсивного метода обучения русскому языку: Начальный этап // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: коллективная монография. М.: РУДН, 2002. С. 279–286.
6. Xiong T., Feng A. Localizing Immersion Education: A Case Study of An International Bilingual Education Program in South China // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. No. 39. Pp. 1–15.
7. Thomson C., Esses V. M. Helping the Transition: Mentorship to Support International Students in Canada // Journal of International Students. 2016. No. 6. Pp. 873–886.
8. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Педагогика, 1977. Вып. 3. С. 7–16.
9. Marinenko O. Assistance and Support Provided to International Students by University Teachers // International Journal of Research in Education and Science. 2021. No. 7. Pp. 580–592.
10. Davies W. M. Intensive Teaching Formats: A Review // Issues in Educational Research. 2006. No. 16. Pp. 1–20.
11. Saydee F. Foreign Language Teaching: A Study Of Teachers' Beliefs about Effective Teaching and Learning Methodologies // Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages. 2015. No. 18. Pp. 63–91.
12. Escabias E. R., Ortega-Martín J. L. The Importance of Organisation and Classroom Management in Foreign Language Teaching An Empirical Study of Teachers and Students' Perceptions // International Journal of Learning. 2006. No. 12. Pp. 259–275.
13. Aydin O. T. Social Interaction between Students: Local and International Students' Experiences at a Turkish University // Journal of International Students. 2020. No. 10. Pp. 383–400.

#### **Информация об авторе**

**Мариненко О. П.**, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусско-Российский университет (212000, Беларусь, г. Могилев, пр. Мира, 43), e-mail: marinenkoo@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5553-3838>.

#### **Для цитирования**

Мариненко О. П. Интенсификация обучения русскому языку иностранных студентов: результаты экспертной оценки // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 116–123. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-116-123.

**Статья поступила в редакцию 12.08.2022;  
одобрена после рецензирования 20.09.2022; принята к публикации 24.09.2022**

## **Intensification of Teaching Russian to International Students: Results of Expert Assessment**

**Olga P. Marinenko**

*Belarusian-Russian University, Mogilev, Belarus  
marinenkoo@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5553-3838>*

The main objective of this study is the analysis of the most effective techniques to intensify teaching Russian as a foreign language. The relevance of the study is determined by the constantly increasing number of international applicants who commence their studies by learning the Russian language. The scientific significance of the research is grounded by a paucity of studies investigating the most effective techniques of teaching a non-native language. An expert assessment has been used as a main research method where 74 teachers with extensive teaching experience participated. In the course of the study, the experts ranked the techniques to intensify teaching Russian as a foreign language according to their effectiveness. It has been found that at the initial stage of training, teachers should use communicative trainings and master the most common vocabulary with learners; apply communicative games and active forms of work; purposefully acquaint students with the methods of productive memorization. At the advanced stage of training, it is possible to intensify the learning of Russian as a foreign language through using technical teaching aids, computer programs and Internet resources; systematically monitoring the effectiveness of the learning process; avoiding translations in communication with students. In the research, the participants supported the idea of providing psychological and socio-cultural assistance to international students

by creating a favorable learning environment, motivating students to active independent work, and organizing their systematic interaction with native speakers. The research results can be used by the organizers of the process of pre-university training and by language teachers to optimize the educational process.

**Keywords:** intensive teaching methods, Russian as a foreign language, international students, expert evaluation

#### **References**

1. Yassin, A. A., Razak, A. N., Qasem, Y. A., Saeed, M. A. Intercultural Learning Challenges Affecting International Students' Sustainable Learning in Malaysian Higher Education Institutions. *Sustainability*, no. 12, 2020. Web. 01.08.2022. <https://doi.org/10.3390/su12187490>. (In Engl.)
2. Collins, L., White, J. Intensive Look at Intensity and Language Learning. *TESOL Quarterly*, no. 45, pp. 106–133, 2011. (In Engl.)
3. Serrano, R., Muñoz, C. Same hours, different time distribution: Any difference in EFL? *System*, no. 35, pp. 305–321, 2007. (In Engl.)
4. Supriyono, Y., Saputra, Y. N., Dewi, S. N. English immersion program in EFL setting: a modified model, implementation and effectiveness. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, no. 7, pp. 137–160, 2020. (In Engl.)
5. Guseva, I. S. Basic principles for the implementation of the intensive method of teaching the Russian language: the initial stage. Traditions and innovations in the professional activity of a teacher of Russian as a foreign language: a collective monograph. M: RUDN, 2002: 279–286. (In Rus.)
6. Xiong, T., Feng, A. Localizing Immersion Education: A Case Study of An International Bilingual Education Program in South China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, no. 39, pp. 1–15, 2018. (In Engl.)
7. Thomson, C., Esses, V. M. Helping the transition: Mentorship to support international students in Canada. *Journal of International Students*, no. 6, pp. 873–886, 2016. (In Engl.)
8. Lozanov, G. Essence, history and experimental perspectives of the suggesto-pedic system in teaching foreign languages. *Methods of intensive teaching of foreign languages*. M: Pedagogy, issue 3, pp. 7–16, 1977. (In Rus.)
9. Marinenko, O. Assistance and support provided to international students by university teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, no. 7, pp. 580–592, 2021. (In Engl.)
10. Davies, W. M. Intensive teaching formats: A review. *Issues in Educational Research*, no. 16, pp. 1–20, 2006. (In Engl.)
11. Saydee, F. Foreign language teaching: A study of teachers' beliefs about effective teaching and learning methodologies. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, no. 18, pp. 63–91, 2015. (In Engl.)
12. Escabias, E. R., Ortega-Martín, J. L. The Importance of Organisation and Classroom Management in Foreign Language Teaching An Empirical Study of Teachers and Students' Perceptions. *International Journal of Learning*, no. 12, pp. 259–275, 2006. (In Engl.)
13. Aydin, O. T. Social Interaction between Students: Local and International Students' Experiences at a Turkish University. *Journal of International Students*, no. 10, pp. 383–400, 2020. (In Engl.)

#### **Information about author**

**Marinenko O. P.**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Belarusian-Russian University (43 Mira pr., Mogilev, 212000, Belarus), e-mail: [marinenkoo@mail.ru](mailto:marinenkoo@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5553-3838>.

#### **For citation**

Marinenko O. P. Intensification of Teaching Russian to International Students: Results of Expert Assessment // *Scholarly Notes of the Transbaikalian State University*. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 116–123. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-116-123.

**Received: August 12, 2022;  
approved after reviewing September 20, 2022; accepted for publication September 24, 2022**

## ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ DOMESTIC PEDAGOGY: HISTORY AND MODERNITY

Научная статья

УДК 37.378

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-124-130

### Корпоративная культура в образовательной среде университета

**Эржена Владимировна Будаева**

*Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, Россия  
erchena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0975-9999>*

Актуальность данного исследования заключается в том, что формирование корпоративной культуры в образовательной организации должно основываться на взаимодействии всех субъектов образовательного процесса. Известно, что важную роль в формировании общего, социально-психологического климата в процессе социально-профессиональной адаптации личности играет педагогическая работа в университете, которая решает ряд фундаментальных и важных задач, таких как формирование гражданской позиции личности, основанной на духовно-нравственных ценностях студентов, обладающей положительной мотивацией к учебной деятельности. Кроме того, корпоративная культура является важнейшей составляющей культуры взаимодействия людей в профессиональной деятельности. Автор анализирует исследование на примере Педагогического института Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова в г. Улан-Удэ. В эксперименте приняли участие 64 студента со степенью бакалавра, с I–IV курсов дневной формы обучения, обучающихся по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование». В данной статье обоснована и представлена диагностика исследования корпоративной культуры студентов. Среди методик исследования использовались следующие: тест «Самооценка параметров имиджа делового человека» (адаптированная версия метода М. Спиллейна), тест Ч. Шисора на определение индекса групповой сплочённости, опросник уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов). Описываются результаты, основанные на проведённых опросах респондентов, которые позволили нам определить процесс формирования корпоративной культуры студентов в образовательной среде университета. Полученные таким образом данные были подтверждены и легли в основу будущих исследований процесса формирования корпоративной культуры студента в образовательной среде университета.

**Ключевые слова:** студенты, социально-психологический климат, сплочённость, общение, образовательный процесс

**Введение.** В настоящее время, учитывая условия социально-экономической ситуации в обществе и в стране, появляется потребность в разработке новых педагогических

концепций и технологий в образовании, что, несомненно, связано с постоянно меняющимися требованиями рынка труда и требованиями к выпускникам [1].

Необходимо отметить, что значительная часть выпускников университетов испытывает трудности, например, в общении, в адаптации к профессиональной деятельности. Также может наблюдаться недостаточная готовность к командной работе, выстраиванию межличностных и партнёрских отношений, ответственности за результаты своей деятельности и, в целом, за весь коллектив.

В последние годы в результате реформы высшего образования университеты разработали новые функции, которые должны соответствовать меняющимся требованиям рынка образования, таким как достижение коммерческой эффективности и появление конкурентоспособных специалистов [2, с. 4357–4368]. Поэтому важно изучить корпоративную культуру высшего образования.

Современный университет обладает огромным потенциалом для формирования корпоративной культуры, а также представляет собой сложную, многоуровневую организацию со своеобразной образовательной средой [3, с. 59]. Поэтому мы считаем, что подготовка конкурентоспособных кадров и организация инновационной научно-образовательной системы, которая будет воплощена в технических, технологических, организационных, управленческих и социокультурных решениях, а также в научных знаниях, является главной миссией Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова. Отрадно, что коллектив вуза остаётся верен своим традициям и активно разрабатывает современные подходы и методы во всех областях деятельности, а также укрепляет свой статус в международном научно-образовательном пространстве.

Корпоративная культура университета является основой для осуществления педагогической работы в университете, а также для создания студенческого самоуправления и формирования студенческой субкультуры [4, с. 33–37].

Отметим, что педагогическая работа в университете решает ряд фундаментальных и важных задач, таких как формирование гражданской личности, основанной на духовных и моральных ценностях студентов и имеющей положительную мотивацию к учебной деятельности. Кроме того, на наш взгляд, развитие студенческого самоуправления играет важную роль в формировании интереса студентов к образовательной

деятельности. Всё это может улучшить результаты образования и воспитания, благодаря этому появляется способность хорошо работать и учиться [5]. Корпоративная культура играет особую роль в создании социально-психологического климата в профессиональной адаптации человека [6, с. 227].

В целом, мы согласны с устоявшимся мнением А. С. Франца о том, что «главной задачей университетов является создание условий для максимального раскрытия интеллектуального и творческого потенциала учёных, аспирантов и студентов, а также формирование у них способности знать, объективно оценивать и использовать свой потенциал в быстро меняющихся социально-экономических условиях» [7, с. 189–194].

Исходя из этого, студенческое сообщество представляет собой особую социальную категорию, организационно объединённую университетом. Кроме того, корпоративная культура определяется общими стандартами университетской культуры и особой ролью студента в ней. Таким образом, можно предположить, что культура студента неотделима от корпоративной культуры, которая проявляется как в его внешности, так и в его поведении в студенческом сообществе [8, с. 25].

На наш взгляд, более правомерно изучать и рассматривать «корпоративную культуру» как самостоятельное понятие, представляющее собой систему материальных и духовных ценностей, мифов и ритуалов, принятых в той или иной компании, отражающих её индивидуальность и взаимодействующих друг с другом.

Как верно отмечает В. А. Спивак, «корпоративная культура» представляет собой «сложное, многослойное, динамичное явление, включающее как материальное, так и духовное в поведении организации по отношению к субъектам внешней среды и к собственным сотрудникам» [9, с. 27].

По мнению Е. Ф. Власовой, корпоративная культура – это сфера деятельности каждого человека, где он проявляет свои личностные качества, решая поставленные руководством задачи и возникающие проблемы. Она отмечает, что для достижения командного и личного успеха необходимо грамотно подходить к организации межличностного общения студентов [10, с. 431–433].

Г. Ф. Арстангалеева считает, что «корпоративная культура студента представляет

собой интегративное качество, представленное в аксиологических, когнитивных, деятельностных и личностных компонентах, формирующееся в процессе учебно-познавательной деятельности в образовательном пространстве образовательного учреждения» [11, с. 78].

Таким образом, корпоративная культура является неотъемлемой частью культуры взаимодействия людей в профессиональной деятельности. На основе изучения опыта университета, анализа философской и психолого-педагогической литературы, поиска средств преодоления этих противоречий определяется проблема исследования: каково формирование корпоративной культуры студентов в образовательной среде университета?

Целью статьи является изучение формирования корпоративной культуры студентов в образовательной среде университета.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой исследования послужили личностно ориентированный (Е. В. Бондаревская, Р. А. Валеева, В. В. Краевский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) и подходы деятельностный (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается не в качестве пассивного объекта обучения, а как активный субъект педагогического общения. В период обучения важен не только процесс накопления знаний, но и приобретение профессионального опыта, личностно ориентированный подход ставит в центр образовательной системы личность обучаемого, развитие его индивидуальных способностей. В рамках этих подходов внутренняя среда группы является результатом сознательных и целенаправленных усилий всей команды по созданию благоприятной среды и формированию корпоративной культуры [12, с. 173].

Поэтому для нас было важно изучить вопрос корпоративной культуры студентов в образовательной среде университета. Более того, опыт и знания корпоративной культуры в современных промышленных корпорациях становятся необходимыми для принятия решений о создании корпоративной культуры в студенческом сообществе университета, и это поможет им развить такие личностные качества, как коммуника-

тивные навыки, культура общения, сотрудничество, а также общекультурные, профессиональные компетенции.

В качестве экспериментальной базы мы выбрали Педагогический институт Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова в г. Улан-Удэ. В исследовании приняли участие 64 студента с I–IV курсов дневной формы обучения.

При проведении эмпирического исследования мы определили критерии и показатели оценки уровня корпоративной культуры, а также методики их диагностики. Используются следующие методики исследования: тест «Самооценка параметров имиджа делового человека» (адаптированная версия метода М. Спиллейна), тест Ч. Сихора на определение индекса групповой сплочённости, опросник уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов). Также в ходе этого исследования мы выделили следующие компоненты корпоративной культуры студентов, которые включают символический, ценностно-нормативный, социальный и личностный [13, с. 484].

**Результаты исследования.** Результаты опроса основаны на тесте «Самооценка параметров имиджа делового человека» (адаптированная версия метода М. Спиллейна) [14, с. 45]. Проанализировав данные опроса, мы выявили, что 87 % респондентов, а именно 56 студентов, имеют перспективу создания идеального имиджа. Из них 60 % – это респонденты I–IV курсов дневной формы обучения. Это показывает, что они заботятся о себе каждый день и прилагают много усилий для поддержания гармонии в своём имидже. Созданный ими имидж играет на них, делая их более уверенными и успешными. Также 50 (77 %) респондентов указали на необходимость изменения имиджа, из них 40 % – это студенты III–IV курсов дневной формы обучения, 25 % – студенты I–II курсов и 12 % – респонденты IV курса обучения. Отношение студентов к своей одежде и индивидуальному стилю показали в следующих показателях: 38 (59 %) человек оценили свой стиль одежды на уровне выше среднего, из них 22 (57 %) – это студенты I–IV курсов и 16 (42 %) – студенты I–IV курсов; 17 (26 %) респондентов имеют средний уровень, 2 (3 %) не обращают внимания на свой гардероб.

Основываясь на анализе теста Ч. Сихора на определение индекса групповой

сплочённости, были получены следующие результаты: студенты разных курсов оценивают свои группы как достаточно сплочённые. Для него характерна благоприятная, дружественная атмосфера, направленная на взаимопомощь и взаимную поддержку. Так, около 46 (72 %) студентов Педагогического института оценили сплочённость в своей группе выше среднего. При этом 16 (25 %) человек в обоих направлениях считают свою студенческую группу достаточно сплочённой, способной действовать как команда для достижения любого результата. И только 2 (3 %) человека из числа опрошенных считают свою группу несплочённой.

Также проведён опрос для диагностики уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов). Рефлексивность рассматривается как психическое свойство, которое представляет собой одну из основных граней психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом и является особой качественной характеристикой субъекта и его психики; это психическое свойство, уникальное для человека, «единственно присущее только ему» [15, с. 53]. Анализ результатов показал, что 80 % испытуемых (а именно 50 студентов) характеризуются средним уровнем развития рефлексивности. Среди них 46 (71 %) студентов анализируют ситуацию, которая происходит с ними в данный момент, и те ситуации, которые случались с ними в прошлом. Но при планировании и прогнозировании возможных результатов им трудно анализировать предстоящие действия и поведение. 35 (54 %) студентов имеют склонность к контролю и анализу собственной деятельности и действий окружающих. И только 20 % студентов характеризуются низким уровнем рефлексивности, им трудно анализировать ситуации, которые происходят в любое время.

**Обсуждение результатов исследования.** С нашей точки зрения, показатель «способность к эмпатии» недостаточно сформирован у будущих специалистов, а именно 5 % студентов педагогического института продемонстрировали низкий уровень сформированности этого качества. Что касается другого показателя («коммуникативность»), то получены результаты, что в процессе изучения студентами своего внутреннего мира, анализа собственных мыс-

лей они оценивают то, как они понимают и воспринимают других людей, а также 45 % студентов педагогического института не видят необходимости в такого рода знаниях, находясь на низком уровне развития этого качества. Средний уровень зафиксирован у 50 % студентов педагогического института (см. таблицу).

**Сводная таблица показателей диагностики уровня рефлексии студентов педагогического института**

<i>Показатели</i>	<i>Коммуникативность, %</i>	<i>Способность к эмпатии, %</i>	<i>Рефлексивность, %</i>
Высокий	5	45	-
Средний	50	50	80
Низкий	45	5	20

Кроме того, следует отметить, что студенческая корпоративная культура делает образовательную организацию похожей на большую семью, где каждый участник выполняет только те действия, которые наилучшим образом служат общему благу и цели. И, таким образом, это способ взаимодействия, который разделяется и поддерживается большинством студентов университета внутри и за пределами студенческого сообщества в их повседневной и будущей профессиональной деятельности.

В целом, мы согласны с тем, что корпоративная культура студентов является фактором, который позволяет всем участникам образовательной среды университета эффективно взаимодействовать и сосредоточиться на решении общих задач. Создание благоприятного социально-психологического климата и объединение студентов на основе общих ценностей способствует предоставлению студентам возможностей для саморазвития и поддержанию высокой репутации университета.

**Заключение.** Исходя из сказанного, следует отметить, что, основываясь на теоретическом анализе и результатах проведённого эмпирического исследования, участники образовательного процесса могут выбрать эффективную поведенческую модель взаимодействия; корпоративная куль-

тура студента может быть ориентирована не только на достижения, но и на общий успех студенческого сообщества. И это влияет на эффективность формирования корпоративной культуры студентов, особенно накопления культуры, наряду с развитием новых ценностей (способность к эмпатии и рефлексивность); во-вторых, использование корпоративной культуры в качестве индикатора и регулятора поведения студентов в процессе учебной деятельности; в-третьих, коммуникативность, обеспечивающая взаимопонимание членов студенческого сообщества и их взаимодействие.

Данное исследование, основанное на проведённых опросах респондентов, позволило определить процесс формирования корпоративной культуры студентов в образовательной среде университета. Поставленная цель исследования, которая заключается в изучении формирования корпоративной культуры студентов в образовательной среде университета, достигнута.

В заключение мы смогли подтвердить, что данные, полученные таким образом, могут выявить многие проблемы и дать представление о процессе формирования корпоративной культуры студента в будущем.

#### Список литературы

1. Пешкова В. П. Формирование студенческой корпоративной культуры средствами социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. СПб., 2014. 23 с.
2. Шамов И. В. Корпоративная культура вуза глазами первокурсников // Общество. Наука. Инновации (НПК2016): Всерос. ежегод. науч.-практ. конф.: сб. ст. (18–29 апреля 2016 г.). Киров: Вят. гос. ун-т, 2016. С. 4357–4361.
3. Ибрагимова Н. В. Формирование корпоративной культуры студентов высшей школы // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11–12. С. 59–67.
4. Богданова И. Н. Репрезентативность вузовской корпоративной культуры как фактор формирования стиля жизни студентов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 6–2. С. 33–37.
5. Лебедева Н. С., Мальцев А. П. Особенности формирования корпоративной культуры студентов // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. 2016. № 4. С. 113–124.
6. Демченко Е. В. О сущности понятия «корпоративная культура» // Молодой учёный. 2018. № 13. С. 227–229.
7. Франц А. С. Корпоративная культура университетов: методологический аспект // Акмеология профессионального образования: материалы IV Региональной науч.-практ. конф. (23–24 марта 2007 г.). Екатеринбург: РГППУ, 2007. С. 189–194.
8. Бородкина Т. А. Педагогические условия личностно-профессионального становления специалистов социальной сферы в образовательной среде современного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тамбов, 2009. 25 с.
9. Спивак В. А. Корпоративная культура: теория и практика. СПб.: Питер, 2001. 345 с.
10. Власова Е. Ф. Корпоративная культура как механизм управления // Современная Россия: путь к миру – путь к себе: материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. Гуманитарного университета (10–11 апреля 2008 г.). Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2008. Т. 1. С. 431–433.
11. Арстангалева Г. Ф. Педагогические условия успешной реализации модели формирования корпоративной культуры студента в открытом образовательном пространстве колледжа // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2011. № 1. С. 78–81.
12. Клименко А. А. Организационная и корпоративная культура: концептуальные различия // Молодой учёный. 2010. № 11. Т. 2. С. 173–179.
13. Чижикова Е. С. Роль активных, интерактивных методов в процессе формирования корпоративной культуры студенческого сообщества // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 484.
14. Борисов Е. В. Исследование самооценки имиджа делового человека // Современная психология: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 45–48.
15. Шучковская Е. С. Рефлексивность и её исследование у студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4–1. С. 53.

#### Информация об авторе

**Будаева Э. В.**, старший преподаватель, Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова (640024, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Пушкина 25), e-mail: erchena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0975-9999>.



**Для цитирования**

Будаева Э. В. Корпоративная культура в образовательной среде университета // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 124–130. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-124-130.

**Статья поступила в редакцию 18.08.2022;  
одобрена после рецензирования 22.09.2022; принята к публикации 24.09.2022**

## **Corporate Culture in the Educational Environment of the University**

**Erzhena V. Budaeva**

*Dorzhi Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russia  
erzhena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0975-9999>*

The relevance of this research lies in the fact that the formation of corporate culture in an educational organization should be based on the interaction of all subjects of the educational process. It is known that an important role in the formation of a general, socio-psychological climate in the process of socio-professional adaptation of a person is influenced by pedagogical work at the university, which solves a number of fundamental and important tasks, such as the formation of a civil position of a person based on the spiritual and moral values of students who have positive motivation for educational activities. In addition, corporate culture is the most important component of the culture of human interaction in professional activities. The author analyzes the study on the example of the “Dorzhi Banzarov Buryat State University” Pedagogical Institute in Ulan-Ude. The experiment involved 64 students with a bachelor’s degree, from I–IV full-time courses, studying in the areas of training “Psychological and pedagogical education” and “Pedagogical education”. This paper substantiates and presents the diagnostics of the study of students’ corporate culture. Among the research methods, the following were used: the test “Self-assessment of the parameters of the image of a business person” (an adapted version of the method of M. Spillane), the test of Ch. Sishora to determine the index of group cohesion, a questionnaire on the level of development of reflexivity (A. V. Karpov). The results based on the conducted surveys of respondents, which allowed us to determine the process of forming the corporate culture of students in the educational environment of the university are described by the author. The data obtained in this way have been confirmed and formed the basis for future studies of the process of forming a student’s corporate culture in the educational environment of the university.

**Keywords:** students, socio-psychological climate, cohesion, communication, educational process

### **References**

1. Peshkova, V. P. Formation of student corporate culture by means of socio-cultural activity. Cand. sci. diss. abstr. St. Petersburg, 2014. (In Rus.)
2. Shamov, I. V. Corporate culture of the university through the eyes of first-year students, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Kirov: (18–29 April, 2016): 4357–4361. (In Rus.)
3. Ibragimova, N. V. Formation of corporate culture of higher school students. Kazan Pedagogical Journal, no. 11–12, pp. 59–67, 2009. (In Rus.)
4. Bogdanova, I. N. Representativeness of university corporate culture as a factor in the formation of students’ lifestyle. Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice, no. 6-2, pp. 33-37, 2013. (In Rus.)
5. Lebedeva, N. S., Maltsev, A. P. Features of the formation of corporate culture of students. Modernization of regional education: the experience of Orenburg region teachers, no. 4, pp. 113–124, 2016. (In Rus.)
6. Demchenko, E. V. On the essence of the concept of “corporate culture”. Young scientist, no. 13, pp. 227-229, 2018. (In Rus.)
7. Franz, A. S. Corporate culture of universities: methodological aspect. Acmeology of professional education: materials of the 4th regional Scientific and Practical Conference. Yekaterinburg: 23–24 March 2007: 189–194. (In Rus.)
8. Borodkina, T. A. Pedagogical conditions of personal and professional formation of social sphere specialists in the educational environment of a modern university. Cand. sci. diss. abstr. Tambov, 2009. (In Rus.)
9. Spivak, V. A. Corporate culture: Theory and practice. St. Petersburg: Peter, 2001. (In Rus.)

10. Vlasova, E.F. Corporate culture as a management mechanism. Modern Russia: the Way to Peace – the Way to Oneself: Materials of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference of the Humanities University. Yekaterinburg: 10–11 April 2008: 431–433. (In Rus.)

11. Arstangaleeva, G. F. Pedagogical conditions for the successful implementation of the model of formation of a student's corporate culture in the open educational space of the college. Intelligence. Innovation. Investment, no. 1, pp. 78–81, 2011. (In Rus.)

12. Klimenko. A. A. Organizational and corporate culture: conceptual differences. Young scientist, no. 11, pp. 173–179, 2010. (In Rus.)

13. Chizhikova, E.S. The role of active, interactive methods in the process of forming the corporate culture of the student community. Modern problems of science and education, no. 2, p. 484, 2015. (In Rus.)

14. Borisov, E. V., Vasilyeva, A. V., Ovchinnikova, I. V., Shipitsyna, A. S. Study of self-assessment of the image of a business person. Modern psychology: materials of the I Intern. scientific conf. (Perm, June 2012). Perm: Mercury, 2012: 45–48. (In Rus.)

15. Shuchkovskaya, E. S. Reflexivity and its study among students. Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application, no. 4–1, pp. 53, 2008. (In Rus.).

#### **Information about author**

**Budaeva E. V.**, Senior Lecturer, Dorzhi Banzarov Buryat State University (25 Pushkin st., Ulan-Ude, 640024, Russia), e-mail: erchena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0975-9999>.

#### **For citation**

Budaeva E. V. Corporate Culture in the Educational Environment of the University // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 124–130. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-124-130.

**Received: August 18, 2022;  
approved after reviewing September 22, 2022; accepted for publication September 24, 2022**

## Научная статья

УДК 378.14

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-131-139

**Проблематика интерактивного подхода  
в актуальной теории и практике обучения****Евгения Владиславовна Коротаяева<sup>1</sup>, Анна Сергеевна Андриянина<sup>2</sup>**<sup>1,2</sup> Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия<sup>1</sup> [evkorotaev@mail.ru](mailto:evkorotaev@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132><sup>2</sup> [АНАННАС@yandex.ru](mailto:АНАННАС@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>

Статья представляет собой обобщение и анализ материалов, посвящённых актуальной проблеме интерактивного обучения. Интерес учёных и педагогов к теме интерактивности зафиксирован ещё в конце XX в., однако в тот период авторы рассматривали такое обучение в качестве формы взаимодействия учеников с образовательной средой. В настоящий период, специфика которого обусловлена глобальной цифровизацией, трансформировалось как само интерактивное обучение, так и его трактовки. Интерактивное обучение осмысливается через различные дефиниции: метод, технология, подход, форма, средство. Это свидетельствует о разнородности подходов к осмыслению теоретических основ, а также практико-ориентированных возможностей описываемого явления. Поэтому целью данной статьи является определение сущностных характеристик интерактивного обучения, уточнения методики, обеспечивающей продуктивную реализацию – и со стороны обучающихся, и со стороны обучающихся. Целевая направленность материала обусловила и его новизну. В исследовании применён метод семантического дифференциала для сравнительной оценки характеристик занятий со студентами педагогического вуза, проводимых как в традиционной, так и в интерактивной формах. Конкретные результаты исследования: анализ данных показал, что студенты отдают предпочтение интерактивной форме обучения, высоко оценивая такие её характеристики, как активность, коллективность, субъектность и др. В традиционных занятиях респондентами отмечены такие характеристики, как пассивность, монологичность, регламентированность и т. д. Данные свидетельствуют о необходимости увеличения в процессе подготовки студентов занятий в интерактивном формате. Особенно это актуально для будущих педагогов, которые в своей будущей профессиональной деятельности должны будут сами опираться на данный формат обучения и общения. В целом, проведённое исследование подтверждает необходимость дальнейшего осмысления теоретических основ и практических подходов, связанных с интерактивным обучением, что предполагает и осознанную трансформацию позиций субъектов образовательного процесса.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, понятийный анализ, специфика обучения в интерактивном формате, студенты педагогического вуза, будущие педагоги

**Введение.** В современной педагогической литературе интерактивное обучение рассматривается как понятие и как явление в связи с такими направлениями, как *lifelong learning* [1] (обучение через всю жизнь), тотальная цифровизация [2], геймификация [3], онлайн-обучение и т. д. Обращения к интерактивности в обучении можно встретить с конца прошлого века, однако цивилизационное развитие, сопровождаемое динамичным развитием технической оснащённости, постоянно вносило коррективы и уточнения в осмысление интерактивного подхода в образовательном процессе. Осо-

бенно актуальны данные вопросы стали в связи с необходимостью переосмысления процесса обучения в эпоху пандемии, что привело к определённой социальной изоляции и трансформации образовательного процесса [4].

**Обзор литературы.** Так, в первом десятилетии XXI в. к интерактивности в обучении обращались О. Б. Воронкова, Е. В. Коротаяева и И. Г. Чугаева [5; 6], В. И. Павленко, Т. С. Панина и Л. Н. Вавилова<sup>1</sup> и др., рассматривая его – в самом общем виде – в

<sup>1</sup> Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

качестве организации познавательной деятельности, осуществляемой в форме совместной деятельности учителя и учащихся. Затем к интерактивному обучению как обязательное условие добавились информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), напрямую связанные с интерактивным оборудованием (интерактивная панель, копи-доска, система голосования, онлайн- и офлайн-тестирование и т. п.). Это привело к доминированию «интерактивных средств обучения» в объяснении сути того, что представляет собой и лежит в основе интерактивного обучения. Позже, к концу второго десятилетия нынешнего века, особенно с учётом пандемической ситуации, теоретики и практики пришли к пониманию того, что существует интерактивное обучение без применения тех или иных гаджетов (обсуждения, дискуссии, диспуты), есть формы обучения, выстроенные преимущественно на основе ИКТ (офлайн-образование) [7], а также можно выделить интерактивное обучение с применением интерактивных технических средств.

Но стоит признать, что понятийный аппарат данной области ещё не устоялся. Обращение к современным публикациям свидетельствует о том, что к «интерактивному» относится множество иных категорий, начиная с подходов и форм до методов и средств обучения. При этом ряд исследователей использует все эти понятия в качестве синонимов<sup>1</sup>. Сложившуюся ситуацию можно охарактеризовать в качестве «понятийной диффузии», которая является свидетельством о недостаточности проработки теоретических основ и анализа практико-ориентированных возможностей описываемого явления.

В словарях чаще всего представлено следующее определение интерактивного обучения: «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»<sup>2</sup>. Данная трактовка была введена в оборот с начала века в Педагогическом энциклопедическом словаре (2002) под ред. Б. М. Бим-Бада. Здесь не обозначены специфические ха-

рактеристики интерактивного обучения, однако подчёркивается активность учащегося при субъект-субъектном взаимодействии. Подобное понимание было своеобразным ответом на доминирующее в тот период субъект-объектное воздействие в образовательном процессе.

Другая крайность в трактовке интерактивного обучения заключалась в представлении какой-либо одной из его особенностей. Например, С. В. Чолак, определяя интерактивное обучение, указывает на то, что оно представляет собой прежде всего диалоговое обучение, в котором обучающийся, чувствуя свою успешность, стремится к дальнейшему развитию [8]. Вместе с тем сама форма диалогового обучения не является гарантией того, что ученик будет успешен в образовательной деятельности и станет интеллектуально состоятельным.

Теоретический анализ информации показывает, что не все исследователи включают в трактовку интерактивного подхода как само интерактивное обучение, так и интерактивное обучение с использованием интерактивных гаджетов, связанных с информационно-коммуникативными технологиями. При этом реализация собственно интерактивного обучения происходит в формах, предполагающих активную субъектную позицию всех участников образовательного процесса, таких как познавательный диалог, дискуссии, решение проблемных вопросов и т. д. В то же время обучение с использованием интерактивных гаджетов не всегда предполагает активную позицию обучающегося, так как может сводиться к кратким ответам в чате, представлению готового решения по заданной педагогом задаче и т. д.

Сомнительно, что к действительно интерактивным занятиям можно отнести офлайн- и онлайн-тестирование, веб-квесты, а также занятия, проходящие в виде видеоконференций (где последовательно выступают обучающиеся с заранее подготовленными докладами), которые стали популярными в период цифровизации обучения, актуальность которой стала ещё большей в связи с ограничениями вследствие COVID-2019 [3; 9]. В итоге при подобной организации образовательного процесса мы снова возвращаемся к доминирующей позиции педагога, а обучающиеся становятся лишь принимающей стороной.

<sup>1</sup> Агеева И. А., Лысенкова И. А., Борченко Е. С. Интерактивные методы, формы и средства обучения. – Бишкек: КРСУ, 2017. – 84 с.

<sup>2</sup> Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М.: Высш. шк., 2008. – С. 107.

Вместе с тем ряд исследователей указывает на то, что использование интерактивного обучения способствует развитию у обучающихся критического мышления, креативности, развивает их способности к сотрудничеству [10–13].

Следовательно, актуализирована необходимость в осмыслении сущностных характеристик интерактивного обучения и поиска соответствующих методических подходов для продуктивности образовательного процесса. Это и определило основное направление исследования. Кроме того, особый интерес вызывает понимание того, что представляет собой интерактивное обучение в глазах современных студентов, которые относятся к так называемому «цифровому поколению» [14; 15].

**Методология и методы исследования.** В качестве методов исследования использовался комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических материалов. Основу теоретического метода составил терминологический анализ, раскрывающий сущность исследуемых педагогических явлений – интерактивное обучение – через обнаружение и уточнение значений и смыслов терминов (понятий) их обозначающих [16]. Также использовались такие достаточно традиционные методы, как анализ, сравнение, синтез.

Определённые предположения относительно понятия интерактивного обучения были подтверждены апробационной практикой последних двух лет (речь идёт о вузовском обучении по направлению 44.03.01 *Педагогическое образование*).

Для верификации эмпирических данных выбран метод семантического дифференциала. Использование указанного метода предполагает изучение метафорического состояния и отношения субъекта к какому-либо явлению, факту, предмету. При этом данное отношение может не отражать объективную действительность, так как связано с субъективными переживаниями респондента и направлено на вербализацию реакции на предлагаемый исследователями стимул. Достоинством данного метода исследования является возможность сумми-

рования результатов в рамках отдельных частей или всей выборки, а также сравнение представлений респондентов относительно схожих стимулов<sup>1</sup>, что полностью отвечает задачам данного исследования.

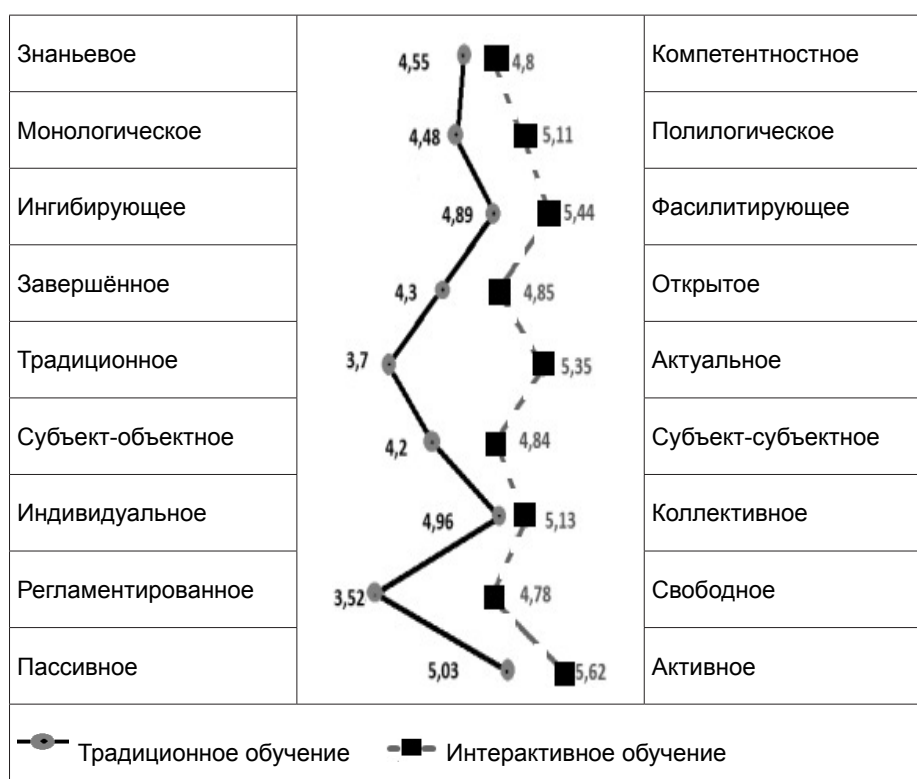
Целью эмпирического исследования являлось представление сравнительной оценки характеристик занятий студентами педагогического вуза, проводимых как в традиционной, так и в интерактивной форме. Выбор в качестве респондентов студентов педагогического вуза обусловлен двойственностью их положения в образовательном процессе. С одной стороны, они являются обучающимися, а с другой – через несколько лет сами будут педагогами, при этом уже сейчас они проходят педагогическую практику.

В результате исследования в 2021 г. были опрошено 117 третьекурсников Уральского государственного педагогического университета, обучающихся по направлению 44.03.01 *Педагогическое образование*. Эти студенты в четвёртом семестре изучили дисциплину «Основы профессиональных взаимодействий», которая выстроена в формате интерактивного обучения. Они были первыми, кто обучался по актуализированным стандартам последнего поколения, где в вариативной части учебного плана и заложен данный предмет.

Студентам были предложены 9 биполярных градуированных шкал, описывающих противоположные характеристики обучения: пассивное – активное, регламентированное – свободное, индивидуальное – коллегиальное, субъект-объектное – субъект-субъектное, традиционное – актуальное, завершённое – открытое, ингибирующее – фасилитирующее, монологическое – полилогическое, знаниевое – компетентностное. Участникам исследования необходимо было присвоить ранг от 1 до 7 каждой из шкал, в которой 1 соответствовала первой характеристике (к примеру, «регламентированное»), а 7 – его биполярной характеристике (в приведённом примере им будет являться «свободное»).

<sup>1</sup> Косаревская Т. Е., Кутькина Р. Р. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания: метод. рекомендации. – Витебск: ВГУ им. П. М. Шерова, 2009. – 61 с.

**Результаты исследования.** Анализ полученных в ходе эмпирического исследования данных показал следующее (см. рисунок).



Результаты проведённого методом семантического дифференциала исследования оценки студентами характеристик традиционных и интерактивных занятий

The results of the semantic differential study of students' assessment of the traditional and interactive classes' characteristics

В целом, студенты отдают предпочтение именно интерактивной форме обучения: средний балл по оценке интерактивных занятий составил 5,1, а традиционных занятий – 4,4 (при возможном максимальном значении 7). Суммарная разница по всем шкалам составила 6,3 балла, что говорит о предпочтении студентами занятий, проводимых в интерактивном формате.

Наибольшее расхождение в характеристиках занятий было в таких шкалах, как «традиционное – актуальное» (1,68); «регламентированное – свободное» (1,26), «пассивное – активное» (0,59). Минимальные различия были определены в таких характеристиках, как «знаниевое – компетентностное» (0,25), «ингибирующее – фасилитирующее» (0,55).

Рейтинг характеристик интерактивного занятия выглядит следующим образом: активное (5,62), фасилитирующее (5,44), актуальное (5,35), коллективное (5,13), по-

лилогическое (5,11), открытое (4,85), субъект-субъектное (4,84), компетентное (4,8), свободное (4,78).

Рейтинг характеристик традиционного занятия представляет собой следующую последовательность: пассивное (5,03), индивидуальное (4,96), ингибирующее (4,9), знаниевое (4,55), монологическое (4,48), завершённое (4,3), субъект-объектное (4,2), традиционное (3,7), регламентированное (3,52).

Однако, очевидно, что полученные данные нуждаются не только в количественном представлении, но и в качественном анализе.

Выбор студентами занятий в интерактивном формате обусловлен их «активностью», так как именно эта характеристика является самой высокой среди всех шкал обеих форм обучения (5,62). Причиной этого является дисциплина «Основа профессиональных взаимодействий», все занятия которой были выстроены с опорой на актив-

ность (и инициативность) самих студентов. Так, лекции всегда проходили в форме содержательного диалога с преподавателем (характеристики занятия: полилогическое (5,11), открытое (4,85)). Однако основная «активность» студентов проявлялась в рамках практических занятий, где студентам предлагались на выбор различные формы организации образовательного процесса (создание интеллект-карт, квестов, проектов, проведение проблемного анализа и т. д.). Также обучающимся при поддержке преподавателя предлагалось проведение своих занятий по теме курса, что позволяло сменить роль с обучающегося на педагога, а также дополнительно осваивать роли эксперта, спикера, организатора и т. д. При этом большая часть работы проводилась в группах, состав которых постоянно менялся, что также способствовало изменению своей позиции при решении различных образовательных задач. Подобная образовательная практика оказалась значимой для будущих педагогов, так как подразумевала отработку ряда профессиональных компетенций. Это также повлияло и на оценку интерактивных занятий, которые являются в представлении третьекурсников субъект-субъектными (4,84), компетентностными (4,8), фасилитирующими (5,44) и актуальными (5,35).

Что касается традиционных занятий, то студенты выделили пассивность (5,03) как наиболее яркую характеристику. Это имеет для них и привлекательную сторону, поскольку не побуждает к активной, субъектной позиции, но сохраняет обособленность, индивидуальность (4,96). Правда, они признают, что такая ситуация ближе к ингибции (4,9), чем фасилитации. Но и традиционные занятия их вполне устраивают, поскольку они ориентированы на получение знаний (4,55), пусть и в монологической форме (4,55).

Отметим, что в результате рефлексивного этапа эмпирического исследования была определена проблема, связанная с недостаточно высоким уровнем владения респондентами терминами, отражающими характеристики традиционных и интерактивных занятий. Так, студенты отмечали трудности в трактовке и различении таких понятий, как фасилитация и ингибция, знаковый и компетентный подход. Это, с одной стороны, показывает направления для

коррекции программы обучения будущих педагогов, а с другой – отмечает необходимость дальнейшей модификации используемого инструментария исследования.

**Обсуждение результатов исследования.** Такая «понятийная диффузия» по отношению к интерактивному обучению обнаруживается не только на уровне студентов бакалавриата.

Сегодня в публикациях встречаются и такие определения интерактивного обучения: «разновидность активного обучения, которая переросла в отдельный метод»<sup>1</sup>; «новый, более творческий и интересный метод организации учебной деятельности в онлайн, при котором слушатель курса, вебинара, тренинга активно взаимодействует с преподавателем и полностью вовлечён в процесс обучения» [17]. Авторы сводят интерактивность в обучении к методу (т. е. к способу или образу действия), тогда как само интерактивное обучение включает различные методы обучения – словесные, наглядные, практические и др. Следовательно, оно является более объёмным явлением дидактики, нежели собственно метод.

Есть и более обобщённые определения интерактивного обучения, в которых оно рассматривается как «приоритетная стратегия и тактика университетского образования, основанная на взаимодействии субъектов обучения (*on-line u off-line*) при координирующем влиянии педагогической поддержки (сопровождения) и способствующая развитию компетенций и самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности» [18]. Здесь в качестве родового понятия приводится достаточно широкий дефиниенс (стратегия и тактика), который сразу сужается до университетского уровня, обходя реализацию интерактивного обучения в остальных ступенях системы образования.

Полагаем, что интерактивное обучение необходимо исследовать как подход в образовательной практике параллельно с традиционным, индивидуальным, дифференцированным, компетентностным и другими подходами. Выбор соответствующей стратегии [19] или подхода в процессе обучения

<sup>1</sup> Интерактивное обучение: современные технологии в классе. Фоксфорд. 2020. – URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/interaktivnye-formy-i-metody-obucheniya> (дата обращения: 02.07.2022). – Текст: электронный.

предопределяет выбор тех или иных форм и методов обучения, реализуется в тактической модели планирования и проведения уроков, занятий, образовательной программы и т. д.

Как показала практика, достаточно продуктивной для интерактивного обучения оказалась модель, обозначенная как «перевёрнутый класс» [20]. Здесь «перевёрнутой» оказывается не только структура учебного процесса (от учащихся – к педагогу), но и методы обучения. Так, на первый план выходят методы организации образовательной деятельности (групповая форма с опережающими заданиями), которые ведут за собой методы мотивации (соревнование, частичная профессиональная самореализация), связанные и с методами контроля через балльно-рейтинговую систему. В процессе групповой работы студенты организуют совместную деятельность через различные социальные сети, используют возможности разнообразных гаджетов и программ в процессе подготовки домашнего задания, тем самым делясь имеющимся опытом и с курсниками, и с преподавателем. И такие занятия действительно можно отнести к интерактивным в полном смысле этого слова (понятия).

Напомним, что речь идёт о будущих учителях, которые должны уметь не только сами выходить за рамки привычного личного пространства, но и создавать условия открытого обучения для своих учеников. Именно поэтому интерактивная форма обучения для этих студентов становится особо актуальной и значимой.

Таким образом, процесс вузовского обучения 2020–2021 гг. акцентировал ключевые характеристики интерактивного обучения, что привело к необходимости понятийной и практико-ориентированной проработки этого понятия и явления.

**Заключение.** Интерактивное обучение является одним из актуальных подходов организации образовательной деятельности, имеющих особую значимость для развития современной образовательной системы.

Несмотря на интерес, проявляемый теоретиками и практиками образования к интерактивной составляющей образовательной деятельности, россыпь описываемых элементов (приёмов), обозначенных как «интерактивные», ещё не выстроилась в полноценную, дидактически обоснованную методику интерактивного обучения. Отсюда и неустоявшийся понятийный аппарат в данной области [19].

На наш взгляд, интерактивное обучение необходимо исследовать как педагогический подход в организации взаимодействий субъектов образовательной ситуации, направленный на активизацию и актуализацию их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач.

Продуктивность этого подхода зависит от того, насколько активно «работают» в нем все компоненты коммуникативной деятельности: информативный (поиск, обмен, интерпретация, адаптация и пр. необходимого материала), собственно интерактивный (общая установка и координация действий при выполнении совместной работы) и перцептивный (эмоциональная готовность к включению в общую деятельность и принятию индивидуальности других субъектов совместной деятельности).

Особенно значимо освоение методики интерактивного обучения будущими педагогами, которые должны научиться создавать открытую, субъект-субъектную, полилогичную, свободную образовательную среду для своих учеников.

Очевидно, что интерактивное обучение представляет собой особый феномен, интенсивно развивающийся в формате цифрового образования, требующий вдумчивого теоретического осмысления. Имеет смысл трактовать его именно как подход (а не конкретный метод или форма обучения), вызванный объёмным обновлением образовательной среды и приводящий к закономерной трансформации позиций – как обучающихся, так и обучаемых – субъектов образовательного процесса.

#### Список литературы

1. Avis J., Fisher R., Thompson R. Teaching in Lifelong Learning: A guide to theory and practice. McGraw-Hill Education, 2018. URL: [https://www.researchgate.net/publication/327884349\\_Teaching\\_in\\_lifelong\\_learning\\_A\\_guide\\_to\\_theory\\_and\\_practice\\_3rd\\_Edition/download](https://www.researchgate.net/publication/327884349_Teaching_in_lifelong_learning_A_guide_to_theory_and_practice_3rd_Edition/download) (дата обращения: 02.07.2022). Текст: электронный.



2. Petrushevich D. A. Modern Trends in the Digitalization of Education // Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk: IOP Publishing Limited, 2020. Pp. 12223. DOI: 10.1088/1742-6596/1691/1/012223.
3. Goli A., Teymournia F., Naemabadi M., Garmaroodi A. A. Architectural Design Game: A Serious Game Approach to Promote Teaching and Learning Using Multimodal Interfaces // Education and Information Technologies. 2022. May. Pp. 1–32. DOI: 10.1007/s10639-022-11062-z.
4. Lassoued Z., Alhendawi M., Bashitialshaaer R. An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning During the COVID-19 Pandemic // Education Sciences. 2020. Vol. 10, no. 9. Pp. 232. DOI: 10.3390/educsci10090232.
5. Коротаева Е. В., Чугаева И. Г. Педагогическое взаимодействие: вопросы методологии и методики // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 5. С. 159–167. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-159-166.
6. Воронкова О. Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы. Ростов н/Д.: Феникс, 2010.
7. Renner R. Interactive Learning Definition. 2020. URL: <https://www.theclassroom.com/interactive-learning-definition-5494900.html> (дата обращения: 01.08.2022). Текст: электронный.
8. Чолак В. В. Интерактивное обучение // Проблемы науки. 2014. № 3. С. 102–105.
9. Kay R. H. Exploring the Use of Video Podcasts in Education: A Comprehensive Review of the Literature // Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28, no. 3. Pp. 820–831.
10. ElSary A., Zein R., Antonio L. S. Using Interactive Technology to Develop Preservice Teachers' STEAM Competencies in Early Childhood Education Program // EURASIA. Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2022. Vol. 18, no. 2. DOI: 10.29333/EJMSTE/11649.
11. Rybakova A., Shcheglova D., Bogatov A., Alieva L. Using interactive technologies and distance learning in sustainable // E3S Web of Conferences. Prague, 2021. Vol. 250. DOI 10.1051/e3sconf/202125007003.
12. Tuma F. The Use of Educational Technology for Interactive Teaching in Lectures // Annals of Medicine and Surgery. 2021. Vol. 62. Pp. 231–235. DOI: 10.1016/j.amsu.2021.01.051.
13. Коротаева Е. В., Андриянина А. С. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 26–33. DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_04\_03.
14. Лызь Н. А., Лабынцева И. С. Цифровое поколение: трудности студентов и пути их преодоления // Педагогика. 2022. Т. 86, № 6. С. 86–94.
15. Dewi C. A., Pahriah P., Purmadi A. The Urgency of Digital Literacy for Generation Z Students in Chemistry Learning // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2021. Vol. 16, no 11. Pp. 88–103. DOI: 10.3991/ijet.v16i11.19871.
16. Титова Е. В. Терминологический анализ как метод и задача исследования // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2010. № 6. С. 1425.
17. Добрынина Д. В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2010. № 5. С. 172–176.
18. Ганиев Р. Р. Применение интерактивных технологий в процессе обучения студентов в вузе и формирование управленческой компетенции // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 84–88.
19. Васильева А. В. Формирование понятийного аппарата предметной области интерактивного обучения (в педагогике и методике) // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 1. С. 2–18. DOI: 10.15393/j5.art.2021.6664.
20. Khonamri F., Azizi M., Kralik R. Using Interactive E-based Flipped Learning to Enhance EFL Literature Students' Critical Reading // Science for Education Today. 2020. Vol. 10, no. 1. Pp. 25–42. DOI: 10.15293/2658-6762.2001.02.

#### **Информация об авторах**

**Коротаева Е. В.**, доктор педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет (620027, Россия, г. Екатеринбург, ул. Азина, 46), e-mail: [evkorotaev@mail.ru](mailto:evkorotaev@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>.

**Андриянина А. С.**, кандидат педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет (620027, Россия, г. Екатеринбург, ул. Азина, 46), e-mail: [АНАННАС@yandex.ru](mailto:АНАННАС@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>.

#### **Вклад авторов**

**Коротаева Е. В.** – основной автор, разработка методологии и направления анализа материалов исследования.

**Андриянина А. С.** – разработка опросника, анализ материалов статьи, оформление статьи.

**Для цитирования**

Коротаева Е. В., Андриянина А. С. Проблематика интерактивного подхода в актуальной теории и практике обучения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 131–139. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-131-139.

**Статья поступила в редакцию 15.06.2022;  
одобрена после рецензирования 18.07.2022; принята к публикации 20.07.2022**

**The Problems of the Interactive Approach  
in the Actual Theory and Practice of Teaching**

**Evgeniya V. Korotaeva<sup>1</sup>, Anna S. Andryunina<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

<sup>1</sup> evkorotaev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>

<sup>2</sup> АНАННАС@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>

The article is a generalization and analysis of materials devoted to the actual problem of interactive learning. Introduction. The interest of scientists and educators in the topic of interactivity was recorded at the end of the twentieth century, but at that time the authors considered such learning as a form of interaction between students and the educational environment. In the present period, the specificity of which is due to global digitalization, both interactive learning itself and its interpretation have been transformed. Today, interactive learning is comprehended through various definitions: method, technology, approach, form, means. This testifies to the heterogeneity of approaches to understanding the theoretical foundations, as well as the practice-oriented possibilities of the described phenomenon. Therefore, the purpose of this article is to determine the essential characteristics of interactive learning, to clarify the methodology that ensures productive implementation – both on the part of teachers and on the part of students. The target orientation of the material also determined its novelty. Materials and research methods. The study uses the semantic differential method for a comparative assessment of the characteristics of classes with students of a pedagogical university, conducted both in traditional and interactive forms. Specific results of the study. Analysis of the data showed that students prefer the interactive form of learning, highly appreciating its characteristics such as activity, collectivity, subjectivity, etc. In traditional classes, respondents noted such characteristics as passivity, monologue, regimentation, etc. Discussion of the research results. The data indicate the need to increase in the process of preparing students for classes in an interactive format. This is especially true for future teachers, who in their future professional activities will themselves have to rely on this format of learning and communication. Conclusions and prospects of the study. In general, the study confirms the need for further understanding of the theoretical foundations and practical approaches related to interactive learning, which also implies a conscious transformation of the positions of the subjects of the educational process.

**Keywords:** interactive learning, conceptual analysis, the specifics of teaching in an interactive format, students of a pedagogical university, future teachers

**References**

1. Avis, J., Fisher, R., Thompson, R. Teaching in Lifelong Learning 3e Guide to Theory and Practice. McGraw-Hill Education, 2018. URL: [https://www.researchgate.net/publication/327884349\\_Teaching\\_in\\_lifelong\\_learning\\_A\\_guide\\_to\\_theory\\_and\\_practice\\_3rd\\_Edition/download](https://www.researchgate.net/publication/327884349_Teaching_in_lifelong_learning_A_guide_to_theory_and_practice_3rd_Edition/download). (In Eng.)
2. Petrusevich, D. A. Modern trends in digitalization of education. Krasnoyarsk Scientific and Technical City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation: IOP Publishing Limited, p. 12223, 2020. DOI: 10.1088/1742-6596/1691/1/012223. (In Eng.)
3. Goli, A., Teymournia, F., Naemabadi, M., Garmaroodi, A. A. Architectural design game: A serious game approach to promote teaching and learning using multimodal interfaces. Education and Information Technologies, pp. 1–32, 2022. DOI: 10.1007/s10639-022-11062-z. (In Eng.)
4. Lassoued, Z., Alkhendavi, M., Bashitialshaer R. Research study of obstacles to achieving the quality of distance learning during the COVID-19 pandemic. Educational sciences, vol. 10, p. 232, 2020. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>. (In Eng.)
5. Korotaeva, E. V., Chugaeva, I. G. Pedagogical interaction: questions of methodology and methodology. Scientific notes of the Transbaikal State University, no. 5, pp. 159–167, 2021. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-5-159-166. (In Rus.)

6. Voronkova, O. B. Information technologies in education: interactive methods. Rostov-on-Don, 2010. (In Rus.)
7. Renner, R. Interactive Learning Definition. 2020. URL: <https://www.theclassroom.com/interactive-learning-definition-5494900.html>. (In Eng.)
8. Cholak, V. V. Interactive learning. Problems of Science, no. 3, pp. 102–105, 2014. (In Rus.)
9. Kay, R. H. Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. Computers in Human Behavior, no. 3, pp. 820–831, 2012. (In Eng.)
10. ElSayary, A., Zein, R., Antonio, L. S. Using Interactive Technology to Develop Preservice Teachers' STEAM Competencies in Early Childhood Education Program. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, t. 18. vol. 2, 2022. DOI: 10.29333/EJMSTE/11649. (In Eng.)
11. Rybakova, A., Shcheglova, D., Bogatov, A. Alieva, L. Using interactive technologies and distance learning in sustainable. E3S Web of Conferences, vol. 250, 2021. DOI: 10.1051/e3sconf/202125007003. (In Eng.)
12. Tuma, F. The use of educational technology for interactive teaching in lectures. Annals of Medicine and Surgery, vol. 62, pp. 231–235, 2021. DOI: 10.1016/j.amsu.2021.01.051. (In Eng.)
13. Korotaeva, E. V., Andryunina, A. S. Interactive learning: aspects of theory, methodology, practice. Pedagogical education in Russia, vol 4, pp. 26–33, 2021. DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_04\_03. (In Rus.)
14. Lyz, N. A., Labyntseva, I. S. Digital generation: difficulties of students and ways to overcome them. Pedagogy, no. 6, pp. 86–94, 2022. (In Rus.)
15. Dewi, C. A., Pahriah, P., Purmadi, A. The Urgency of Digital Literacy for Generation Z Students in Chemistry Learning. International Journal of Emerging Technologies in Learning, vol. 16, pp. 88–103, 2021. DOI: 10.3991/ijet.v16i11.19871. (In Eng.)
16. Titova, E. V. Terminological analysis as a method and task of research. Letters to the Issue. Offline, vol. 6, p. 1425, 2010. (In Rus.)
17. Dobrynina, D. V. Innovative methods of teaching university students as a means of implementing an interactive learning model. Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society, no. 5, pp. 172–176, 2010. (In Rus.)
18. Ganiev, R. R. The use of interactive technologies in the process of teaching students at the university and the formation of managerial competence. Problems of modern pedagogical education, no. 6, pp. 84–88, 2020. (In Rus.)
19. Vasilyeva, A. V. Formation of the conceptual apparatus of the subject area of interactive learning (in pedagogy and methodology). Lifelong education: XXI century, vol. 1, pp. 2–18, 2021. DOI: 10.15393/j5.art.2021.6664. (In Rus.)
20. Khonamri, F., Azizi, M., Kralik, R. Using interactive e-based flipped learning to enhance EFL literature students' critical reading. Science for Education Today, vol. 10, pp. 25–42, 2020. DOI: 10.15293/2658-6762.2001.02. (In Eng.)

#### **Information about the authors**

**Korotaeva E. V.**, Doctor of Pedagogy, Ural State Pedagogical University (46 Azina st., Yekaterinburg, 620027, Russia), e-mail: [evkorotaev@mail.ru](mailto:evkorotaev@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>.

**Andryunina A. S.**, Candidate of Pedagogy, Ural State Pedagogical University (46 Azina st., Yekaterinburg, 620027, Russia), e-mail: [AHAAHAC@yandex.ru](mailto:AHAAHAC@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>.

#### **Contribution of authors to the article**

**Korotaeva E. V.** – the main author, has developed the methodology and direction of the research materials' analysis.

**Andryunina A. S.** – has developed the questionnaire, made the analysis of the materials and design of the article.

#### **For citation**

Korotaeva E. V., Andryunina A. S. The Problems of the Interactive Approach in the Actual Theory and Practice of Teaching // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 131–139. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-131-139.

**Received: June 15, 2022;  
approved after reviewing July 18, 2022; accepted for publication July 20, 2022**

## Научная статья

УДК 796.011.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-140-149

**Влияние настольных спортивных игр на формирование мотивации к физической активности студенческой молодежи****Сергей Тихонович Кохан<sup>1</sup>, Светлана Викторовна Власова<sup>2</sup>**<sup>1</sup> *Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*<sup>2</sup> *Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск, Беларусь*<sup>1</sup> *ispsmed@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>*<sup>2</sup> *s\_v\_vlasova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8369-7242>*

Стимулирование российской молодежи к занятиям физической культурой и спортом в настоящее время является одним из актуальных вопросов. Регистрируемый низкий уровень физической активности приводит к различным заболеваниям и снижению качества жизни обучающихся. Целью данного исследования стало совершенствование подходов к оптимизации занятий физической культуры с обучающимися с ограниченными возможностями (ОВ) на основе оценки и анализа мотивационных аспектов их вовлеченности в настольные спортивные игры. Проведенное исследование в рамках ежегодного спортивного турнира «Без барьеров – к успеху» среди молодежи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и без таковых (г. Чита, 2022) позволило обозначить направления совершенствования подходов к оптимизации занятий физической культурой и адаптивной физической культурой в вузе. Всего в исследовании приняло участие 63 обучающихся. Участники были разделены на две группы: основная (первая группа) – 31 чел. и специальная медицинская группа (СМГ; вторая группа) – 32 чел. Авторская анкета состояла из 21 вопроса и включала три основных блока: социально-демографический, мотивационный и сравнительно-аналитический. По результатам оценки вовлеченности обучающихся двух групп в физическую активность не выявлено статистически значимых различий. Всегда занимаются физической активностью на занятиях 83,9 % обучающихся основной группы. Незначительное количество лиц второй группы по объективным и субъективным причинам не мотивированы заниматься на уроках физкультуры. Активное использование настольных спортивных игр на занятиях элективного курса по физкультуре и спорту, развитие предлагаемых форм активностей для лиц с ограниченными возможностями в структуре занятий, развитие спортивной инфраструктуры вузов, индивидуальный подход к обучающимся, повышение профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования являются важными составляющими эффективного повышения мотивации обучающихся к занятиям физической культурой.

**Ключевые слова:** студенты, вуз, настольные игры, мотивация, физическая культура

**Введение.** Современное общество предъявляет обоснованные требования к молодежной среде по актуализации общей культуры и образования, психофизических качеств, которые наглядно демонстрируют показатели их готовности к профессиональной и общественной деятельности.

Стимулирование российской молодежи к занятиям физической культурой и спортом в настоящее время является одним из наиболее важных вопросов. Регистрируемый низкий уровень физической активности и неспособность соблюдать элементы

здорового образа жизни в конечном итоге приводят к различным заболеваниям, которые впоследствии негативно влияют на качество жизни.

Такая же картина характерна и для молодых людей из зарубежных стран, где отмечается значительное ухудшение физической формы [1; 2], снижение двигательной и физиологической активности [3] и здоровья в период обучения в образовательных учреждениях [4; 5]. Таким образом, в высшие учебные заведения абитуриенты поступают уже с низкой мотивацией активно заниматься

ся физической культурой [6]. Исследователи Н. В. Киселева, Д. М. Чуланов, М. С. Богатырев, А. С. Шепляков, В. Л. Кондаков, Е. Н. Копейкина, Д. В. Поляков, А. С. Кулагин, Е. Д. Щавинская указали на низкие цифры физически развитых молодых людей, способных заниматься в основной группе [7–9]. Авторы показали, что на фоне недостаточной двигательной активности обучающихся снижается уровень их функционального состояния.

Общеизвестно, что регулярные физические занятия приносят пользу психофизическому здоровью и позитивно сказываются на учёбе молодёжи [10; 11]. Вместе с тем более трети жителей в возрасте от 15 лет и старше не занимаются ни физической, культурой ни спортом [12]. I. Pavlova, P. Petrytsa [13] и другие исследователи отмечают, что с каждым последующим годом обучения наблюдается рост гипокинезии студенческой молодёжи и существует тенденция к снижению интереса обучающихся заниматься физкультурой.

Исследователи (А. В. Иванов, L. Cid, E. N. Hernández и др.) отмечают снижение мотивационной активности молодёжи к традиционным занятиям физкультурой и спортом и для повышения мотивации предлагают включать в учебные программы по физическому воспитанию другие виды спорта [14–16].

Формы преподавания и взаимодействие между педагогом и учащимся могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на здоровье и успеваемость обучающихся с ограниченными возможностями. Несомненно, физическая активность способствует развитию и сохранению психо-социального здоровья молодёжи при обучении и воспитании не только среди нормотипической молодёжи вузов, но и среди обучающихся с ОВ. Следует отметить, что, согласно данным С. J. Barg, B. D. Armstrong, S. P. Hetz, A. E. Latimer, компетентностные возможности у физически активных обучающихся с ОВ выше, чем у негативных [17]. Снижение физической активности связано с более низкой эмоциональной самооэффективностью у учащихся, которые не в состоянии выполнять рекомендуемые нагрузки [18]. Наличие глубоких функциональных нарушений у обучающихся с особенностями здоровья значительно ограничивают

возможность их участия в интегрированных и инклюзивных спортивно-массовых мероприятиях.

В данном случае первостепенной задачей преподавателя физкультуры является индивидуальная работа с особым учащимся по формированию и развитию мотивации молодых людей к занятиям физической культурой и спортом в доступной форме, веры в достижение поставленных перед собой целей. Убеждения в самоэффективности жизненно важны для подрастающего поколения, но для лиц с ОВ, не имевших практики физических нагрузок в связи с состоянием здоровья, зачастую являются импульсом к полноценной жизни в системе равных возможностей для всех. Поведенческие альтернативы и эффективность действий, реализация ожиданий особых учащихся напрямую зависит от социальной включённости и таланта педагога. Развитие двигательных навыков, адаптации и про-социальности молодёжи с ОВ возможно в процессе подготовки и участия их в разнообразных спортивно-массовых мероприятиях в вузе.

Вместе с тем некоторые учёные (J. A. Naegele и S. Hodge) указывают на недостаточную работу преподавателей физкультуры с учащимися, имеющими ограничения здоровья [19]. Лица с ОВ зачастую имеют освобождение от уроков физкультуры или привлекаются к альтернативному ознакомлению со сферой физической культуры и спорта: готовят письменные работы по тематике практических занятий предмета. Однако исследования, акцентированные на оценке молодёжи, показывают, что для достижения более высоких результатов по физической культуре необходимы наблюдаемые и измеримые физические достижения [20]. Склонность к регулярной физической активности за время учёбы постепенно снижается, однако те, кто постоянно вовлекается во внеурочное время к занятиям доступными видами спорта, достаточно активно участвуют в соревнованиях и турнирах [21].

Способность человека организовывать и достигать поставленных целей очень важна для особых обучающихся, так же как и вера в свои возможности. Предыдущие достижения укрепляют веру в победу, особенно в условиях команды, где результаты зависят не только от индивидуальных усилий

и возможностей, но и от помощи и поддержки членов коллектива. Другим источником самоэффективности может быть успешный практический опыт своих сверстников, участвующих в спортивных турнирах, диалог и поощрение со стороны значимого взрослого, педагога, мотивационная и психологическая поддержка, которые в конечном итоге позитивно сказываются на моральном и психологическом настрое молодёжи с особыми нуждами.

Для обучающихся с ОВ структура занятий по физкультуре формируется на основе доступности физической нагрузки в соответствии с ограничениями здоровья. Это определяет различные формы занятий, адаптированные для декретированных групп лиц с ОВ. Важность и ценность самого занятия состоит в том, как педагог работает, относится к своим учащимся, взаимодействует и структурирует образовательный процесс. Инклюзивность занятий всецело зависит от профессионализма и имеющихся специальных навыков работы педагога, его понимания и внутреннего принятия равных возможностей всех обучающихся.

При отсутствии указанных условий возникают противоречия и стигматизация лиц с ОВ в рамках неадаптированных условий проведения занятий [22]. Именно в этих условиях обучающиеся, нуждающиеся в обучении в рамках специальных медицинских групп (СМГ), совсем отвергают занятия по физической культуре и становятся малоэффективными в социальной среде. Это определяет актуальность и важность изучения данной проблемы.

Целью данного исследования стало совершенствование подходов к оптимизации занятий физической культуры с обучающимися с ОВ на основе оценки и анализа мотивационных аспектов их вовлечённости в настольные спортивные игры.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- проведено изучение отечественной и зарубежной научной литературы по вопросам организации образовательного процесса по физической культуре для лиц с ограниченными возможностями;
- разработана анкета с учётом данных анализа литературы;
- организовано и проведено исследование (анкетирование участников проекта, группировка, сводка полученных данных,

статистическая обработка результатов исследования, проанализированы основные тенденции и предложены основные направления совершенствования подходов к оптимизации занятий физической культурой и адаптивной физической культурой в вузе).

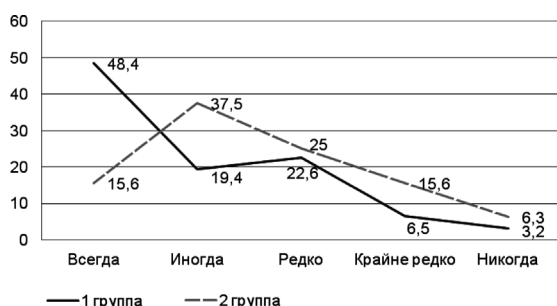
**Методология и методы исследования.** В период проведения ежегодного спортивного турнира «Без барьеров – к успеху» среди школьников и студенческой молодёжи г. Читы (второй семестр 2021/2022 учебного года в Забайкальском государственном университете) проведено анкетирование 63 обучающихся (проект реализован в рамках Плана работы на 2022 г. Научно-образовательного центра «Инклюзия и здоровье человека»). Средний возраст участников составил  $17,7 \pm 2,6$  лет. Из них юношей – 22 чел., девушек – 41 чел. Отбор в исследование участников турнира осуществлялся рандомизированным методом. Все участники были разделены на две группы: основная (первая группа) – 31 чел. и СМГ (вторая группа) – 32 чел. Различий по половому признаку в двух группах не выявлено ( $\chi^2 = 0,25$ ,  $p = 1,32$ ). Участники проекта с особыми нуждами имели общие заболевания, сенсорные нарушения и поражения опорно-двигательного аппарата с подтверждённой документально инвалидностью второй и третьей группы.

Разработанная авторская анкета, состоящая из 21 вопроса, включала три основных блока: социально-демографический, мотивационный и сравнительно-аналитический. Анкетирование проведено с соблюдением всех принципов биоэтики и наличием информированного согласия участников и их законных представителей. Разъяснены основные цели и задачи исследования, обеспечена сохранность и неразглашение личной информации участников проекта.

Полученные в результате исследования данные были представлены абсолютным числом ответов по каждому вопросу и относительным величинам в процентах (%). Для анализа данных использовался критерий согласия  $\chi^2$  Пирсона или точный тест Фишера. Получившееся значение критерия  $\chi^2$  сравнивали с критическим с учётом степеней свободы, 95 % безошибочного прогноза, при минимальном уровне значимости  $p < 0,05$  (критические значения определялись по таблице). Для обработки и анализа эмпирических данных использовали ста-

тистические методы лицензионной версии программ STATISTICA 10.0, MS Excel 2010.

**Результаты исследования и их обсуждение.** По результатам оценки вовлечённости студенческой молодёжи обеих групп в физическую активность не выявлено статистически значимых различий ( $\chi^2 = 8,7$ ,  $p = 0,07$ ) по периодичности выполнения физической зарядки (рис. 1). Между тем выявлено, что среди обучающихся второй группы на 32,8 % обучающихся меньше выполняют утром гимнастику, в сравнении с участниками первой группы. «Иногда», «Крайне редко» ответы встречались чаще во второй группе опрошенных. Это можно объяснить тем, что обучающиеся основной группы более мотивированы и ответственно относятся к своему здоровью за счёт полученных навыков и воспитания на уроках физкультуры в школе, доступности выполнения элементов различных упражнений, а также особенности возрастного периода и потребности поддержания привлекательной внешности в период самоактуализации.



**Рис. 1.** Периодичность выполнения утренней физической зарядки среди участников исследования (%), г. Чита, 2022 г.

**Fig 1.** Frequency of morning physical exercise performing by the participants of the research (%), Chita, 2022

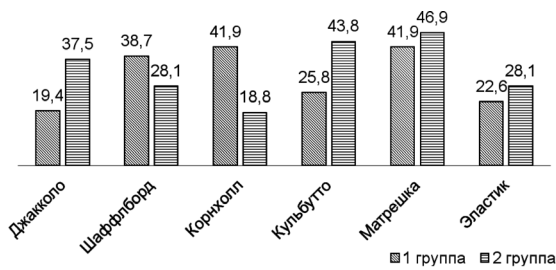
На вопрос: «Занимаются ли обучающиеся на занятиях физической активностью?» 83,9 % обучающихся основной группы ответили «всегда занимаются», что статистически значимо различается с ответами респондентов в группах СМГ ( $\chi^2 = 11,96$ ,  $p < 0,05$ ). Незначительное количество лиц, регулярно занимающихся на уроках физкультуры в СМГ, имеют как объективные причины отсутствия вовлечённости в физическую активность (ухудшение состояния здоровья, период реконвалесценции и др.), так и субъек-

тивные. Среди субъективных причин со стороны обучающихся следует отметить агрессию, симуляцию реального состояния здоровья, лень и др. Кроме того, выявлены субъективные причины, потенцированные педагогами – недостаточная профессиональная компетентность, неадекватная организация занятий по адаптивной физической культуре (АФК), отсутствие внимания и поддержки. Адаптивными настольными спортивными играми (АНСИ) занимаются 37,5 % из числа обучающихся второй группы, имеющих глубокие нарушения здоровья (тотально слепые, детский церебральный паралич (ДЦП), ментальные нарушения и др.).

Статистически значимое различие в ответах респондентов получено в отношении включённости и самооэффективности в процессе занятий физкультурой ( $\chi^2 = 17,6$ ,  $p < 0,05$ ). Так, большинство обучающихся первой группы занимаются с полной отдачей, по сравнению с обучающимися второй группы (25 %), которые чаще занимаются «не в полную меру».

Важно было выяснить, какие виды АНСИ больше предпочитают участники проекта во внеурочных спортивно-массовых мероприятиях. Для респондентов второй группы, имеющих глубокие нарушения, настольные игры были одними из основных форм АФК на элективных курсах, а для обучающихся первой группы они стали предметом неподдельного интереса и внимания. Нормотипические обучающиеся преимущественно заинтересовались настольной спортивной игрой – корнхол, где требуются глазомер и физические навыки для броска мешочка с кукурузой весом 420 г на дальность 8 м 20 см (рис. 2). На 10,6 % больше в этой группе обучающиеся отдали свои предпочтения шаффлборду. Вместе с тем обучающиеся из второй группы отдали свои голоса в пользу матрёшки, кульбутто, джакколо.

Своё желание продолжать заниматься АНСИ выразили 77,4 % респондентов первой и 87,5 % второй групп. Статистически значимой разницы в ответах двух групп исследуемых не выявлено ( $\chi^2 = 0,75$ ,  $p = 0,86$ ). Следует отметить, что в 93,5 % случаях АНСИ являются интересными опрошенным в структуре занятий по физкультуре и незначительная часть респондентов двух групп отметила их «полезность», пригодность для развития физических качеств и социального взаимодействия.



**Рис. 2.** Предпочтения респондентов исследуемых групп в видах настольных спортивных игр (% , множественный выбор), г. Чита, 2022 г.

**Fig 2.** Respondents' preferences groups under research in the kinds of table sports games (% , multiple choice), Chita, 2022

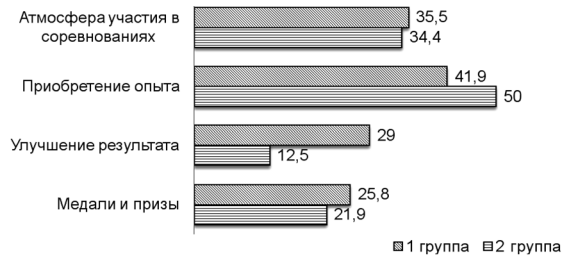
Статистически значимых различий при сравнении результатов опроса по вопросу «За что вам нравятся АНСИ?» не выявлено ( $\chi^2 = 0,75$ ,  $p = 0,86$ ). Большинство участников двух групп отметили личную заинтересованность.

Значимым аспектом интеграции лиц с ОВ является эффективная коммуникация и социализация, что можно проследить по предпочтениям работы индивидуально или в составе команды. Получены статистически значимые различия о предпочтении обучающихся второй группы заниматься индивидуально ( $\chi^2 = 3,8$ ,  $p = 0,03$ ). Среди обучающихся первой группы 30,2 % предпочитают командные виды настольных спортивных игр.

Различий по длительности (в неделю) самостоятельно заниматься АНСИ в ответах опрошенных не выявлено ( $\chi^2 = 0,33$ ,  $p = 2,2$ ). Практически большинство обучающихся обеих групп отводили в своём плане занятости еженедельно 1 час на самостоятельное занятие спортивными настольными играми.

Практически одинаковый результат (рис. 3) показали обучающиеся во время опроса в отношении ожиданий от участия в соревнованиях по настольным спортивным играм, отметив важность особой атмосферы самого участия турнире. Для обучающихся с ОВ значимым было приобретение соревновательного опыта. А улучшение личного результата имело первостепенное значение для обучающихся первой группы. Около четверти респондентов в обеих группах отметили важность наград (медалей и призов), полученных за свои результаты. Отсутствие

участия в турнире по настольным спортивным играм (НСИ) было выявлено на 12,4 % в первой группе.



**Рис. 3.** Ожидания исследуемых от участия в соревнованиях по настольным играм (% , множественный выбор), г. Чита, 2022 г.

**Fig 3.** Expectations of the researched from participation in table games competitions (% , multiple choice), Chita, 2022.

Позитивные эмоции испытали 90,3 % обучающихся первой и 62,5 % второй группы при участии в спортивных соревнованиях, однако статистически значимых различий не выявлено ( $\chi^2 = 5,08$ ,  $p > 0,05$ ).

Между тем 48,4 % обучающихся первой группы всегда участвуют во всех спортивных мероприятиях, что на 26,5 % больше, чем такое количество опрошенных второй группы. По участию в соревнованиях внутри своего образовательного учреждения или других мероприятиях выявлена статистически значимая разница между ответами респондентов обеих групп ( $\chi^2 = 6,2$ ,  $p = 0,046$ ).

Проведение соревнований не реже одного раза в месяц отметили 22,6 % обучающихся основной группы и 34,4 % в СМГ по физкультуре, 41,9 и 18,8 % соответственно указали частоту турниров один раз в три месяца. Практически одинаковое количество обучающихся обеих групп (12,9 и 15,6 % соответственно) отметили проведение спортивных мероприятий один раз в полгода. По частоте организации соревнований и турниров в учебных учреждениях статистически значимой разницы между группами не выявлено ( $\chi^2 = 0,14$ ,  $p = 5,5$ ).

Отметим, что обучающиеся указали желаемую частоту участия в соревнованиях по НСИ при наличии свободного времени не менее 4–5 раз в год (в основной группе) и от 6–8 раз – в группе СМГ.

Статистически значимой разницы между группами по вопросу о причинах участия



в соревнованиях не выявлено ( $\chi^2=0,25$ ,  $p=4,1$ ). Сами проявили инициативу участвовать в турнире 80,6 % респондентов первой группы и 56,3 % – второй. Откликнулись на просьбу принять участие в турнире 9,6 % респондентов первой и 12,5 % – второй группы, 3,2 и 6,4 % соответственно – «пошли за компанию». Обращает на себя внимание участие обучающихся второй группы «за оценку по физкультуре» (15,6 %), что чаще, чем в группе СМГ.

Выявлена предполагаемая статистически значимая разница ( $\chi^2 = 19,5$ ,  $p = 0,001$ ) по вопросу занятий обучающихся обеих групп в спортивных секциях в основной группе.

Статистически значимой разницы в оценке полезности для здоровья физической активности в ответах респондентов двух групп не выявлено ( $\chi^2 = 0,57$ ,  $p = 1,1$ ). Полезность занятий по физкультуре отметили 64,5 % обучающихся первой и 53,1 % второй группы. При этом обучающиеся с ОВ акцентировали свое внимание на создание адаптивных условий при занятии АФК.

Оценили создание условий в учебном заведении для занятий физкультурой как «хорошие» 71 % респондентов основной группы по физкультуре против 46,9 % подобных заключений у опрошенных в группах СМГ. Статистически значимой разницы по этому вопросу не выявлено ( $\chi^2 = 0,16$ ,  $p = 5,2$ ).

**Заключение.** Более половины респондентов двух групп, в целом, положительно оценили эффективность занятий физкультурой в вузе. Вместе с тем только 46,9 % обучающихся с ОВ оценили созданные условия для занятий АФК в ЗабГУ.

Анализ ответов по включению АНСИ в соревновательный процесс выявил предпочтение обучающихся основной группы заниматься командными видами игр, а респонденты с ОВ достоверно предпочитали играть индивидуально. Педагогам необходимо учитывать данный результат и функциональные нарушения особых обучающихся в процессе планирования игровых заня-

тий для развития адаптационных и коммуникационных возможностей в рамках занятий физкультурой и при организации спортивных соревнований. Существует необходимость дальнейшего обучения инклюзивным практикам и внедрению инновационных игр, побуждающих обучающихся уделять внимание своему физическому развитию.

По результатам исследований выявлено, что обучающиеся группы СМГ не мотивированы делать утреннюю гимнастику, что может стать аспектом для улучшения в системе поддержки самооффективности обучающихся с ОВ со стороны преподавателей.

Изменение структуры занятий физкультурой в вузе, совершенствование условий для АФК могут потенцировать значительное количество обучающихся активно включаться в процесс и заниматься «в полную силу» во время проведения занятий физкультурой.

Полученные результаты исследований позволяют говорить о необходимости включения в образовательный процесс инновационных методов проведения практических занятий физкультурой, отвечающих современным требованиям и условиям, как в закрытых помещениях, так и на открытых площадках, наличия профессиональных компетенций у педагогов в области инклюзивного образования, а также совершенствования организации внеурочной спортивно-массовой работы.

Таким образом, совершенствование подходов к оптимизации занятий физической культурой и адаптивной физической культурой на основе оценки и анализа мотивационных аспектов их вовлечённости в настольные спортивные игры достижимо при интеграции новых возможностей включения АНСИ на занятиях элективного курса по ФК и спорту, при развитии предлагаемых форм активностей в структуре занятий, развитии спортивной инфраструктуры вузов, индивидуального подхода к обучающимся, а также повышении профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования.

#### Список литературы

1. Dimitri P., Joshi K., Jones N. On Behalf of the Moving Medicine for Children Working Group Moving more: Physical Activity and its Positive Effects on Long Term Conditions in Children and Young People // Archives of Disease in Childhood. 2020. Vol. 105. Pp. 1035–1040.
2. Carter T., Pascoe M., Bastounis A., Morres I., Callaghan P., Parker A. G. The Effect of Physical Activity on Anxiety in Children and Young People: a Systematic Review and Meta-Analysis // Journal of Affective Disorders. 2021. Vol. 285. Pp. 10–21.

3. Anjali, Sabharwal M. Perceived Barriers of Young Adults for Participation in Physical Activity // *Current Research in Nutrition and Food Science*. 2018. Vol. 6. Pp. 437–449.
4. Trigueros R., Mínguez L. A., González-Bernal J. J., Jahouh M., Soto-Camara R., Aguilar-Parra J. M. Influence of Teaching Style on Physical Education Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle // *Nutrients*. 2019. Oct 29. Vol. 11. Pp. 2594. DOI: 10.3390/nu11112594.
5. Papp M. E., Nygren-Bonnier M., Gullstrand L., Wändell P. E., Lindfors P. A Randomized Controlled Pilot Study of the Effects of 6-week High Intensity Hatha Yoga Protocol on Health-Related Outcomes among Students // *Journal of Bodywork and Movement Therapies*. 2019. Vol. 234. Pp. 766–772. DOI: 10.1016/j.jbmt.2019.05.013.
6. Huang W. Y., Hsu C. C. Research on the Motivation and Attitude of College Students' Physical Education in Taiwan // *Journal of Physical Education and Sport*. 2019. Vol. 19. Pp. 69–79. DOI: 10.7752/jpes.2019.s1011.
7. Киселева Н. В., Чуланов Д. М., Богатырев М. С. Физическая культура как основа укрепления состояния здоровья студентов специальной медицинской группы // *Вестник Воронежского института высоких технологий*. 2020. № 2. С. 88–91.
8. Шепляков А. С., Кондаков В. Л., Копейкина Е. Н. Современные подходы к проблеме регулирования двигательной активности студентов // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. 2021. № 3. С. 67–74.
9. Поляков Д. В., Кулагин А. С., Щавинская Е. Д. Физическая активность как неотъемлемый компонент качества жизни у лиц молодого возраста // *Тверской медицинский журнал*. 2021. № 4. С. 9–16.
10. Turchuk I., Romanchuk O., Sorokolit N., Kemin V. & M. Lukjanchenko How Sport and its Values are Perceived by Adults in the USA and Ukraine: a Cross-Cultural Comparison. *Physical Culture and Sport // Studies and Research*. 2021. Vol. 90. Pp. 50–62. DOI: 10.2478/pcssr-2021-0013.
11. Kokhan S., Romanova E., Nadeina L., Skaliy T., Kowalski W., Petrova-Gotova T., Krasimirova Lazarova M. Goalball as a Factor of Physical Rehabilitation of Students with Visual Impairments // *Palaestra*. 2021. Vol. 35, no. 3. Pp. 28–36.
12. Guthold R., Stevens G. A., Riley L. M., Bull F. C. Worldwide Trends in Insufficient Physical Activity from 2001 to 2016: a Pooled Analysis of 358 Population-Based Surveys with 1.9 Million Participants // *Lancet Glob Health*. 2018. Vol. 6. Pp. 1077–1086. DOI: 10.1016/S2214-109X(18)30357-7.
13. Pavlova I., Petrytsa P., Andres A., Khurtenko O., Osip N., Yednak V., Naumchuk V., & I. Mashtaler Assessment of Student's Competence in Physical Education: Approaches and Methodology // *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12. Pp. 338356. DOI: 10.18662/rrem/12.4/349.
14. Иванов А. В., Юнус М. А., Кудрявцева Е. С. Формирование индивидуальной направленности физической культуры в процессе физического воспитания подрастающего поколения с учётом гендерного подхода // *Наука-2020*. 2021. № 7. С. 65–75.
15. Cid L., Pires A., Borrego C., Duarte-Mendes P., Teixeira D. S., Moutão J. M., Monteiro D. Motivational Determinants of Physical Education Grades and the Intention to Practice Sport in the Future // *PLoS ONE*. 2019. Vol. 14. Pp. 1–17. DOI: 10.1371/journal.pone.0217218.
16. Hernández E. H., Moreno-Murcia J. A., González L. R., González J. L. Motivational Profiles of High School Physical Education Students: The Role of Controlling Teacher Behavior // *Int J Environ Res Public Health*. 2019. Vol. 16. Pp. 1714. DOI: 10.3390/ijerph16101714 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6571704>.
17. Barg C. J., Armstrong B. D., Hetz S. P. and A. E. Latimer. Physical Disability, Stigma, and Physical Activity in Children // *International Journal of Disability. Development and Education*. 2010. Vol. 57. Pp. 371–382. DOI: 10.1080/1034912X.2010.524417.
18. Valois R. F., Umstadt M. R., Zullig K. J., Paxton R. J. Physical Activity Behaviors and Emotional Self-efficacy: Is There a Relationship for Adolescents? // *Journal of School Health*. 2008. Vol. 78. Pp. 321–327. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2008.00309.x.
19. Haegele J. A., Hodge S. Current Practices and Future Directions in Reporting Disability in School-based Physical Education Research // *Quest (grand Rapids, Mich)*. 2016. Vol. 1. Pp. 113–124. DOI: 10.1080/00336297.2016.1165122.
20. Lopez-Pastor V., Kirk D., Lorente-Catalan E., Macphail A., Macdonald D. Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature // *Sport, Education and Society*. 2013. Vol. 18. Pp. 57–76. DOI: 10.1080/13573322.2012.713860.
21. Säfvenbom R., Haugen T., Bulie M. Attitudes Toward and Motivation for PE. Who Collects the Benefits of the Subject? // *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2015. Vol. 20. Pp. 629–646. DOI: 10.1080/17408989.2014.892063.
22. Healy S., Msetfi R., Gallagher S. Happy and a Bit Nervous: The Experiences of Children with Autism in Physical Education // *British Journal of Learning Disabilities*. 2013. Vol. 41. Pp. 222–228. DOI: 10.1111/bld.12053.

**Информация об авторах**

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

**Власова С. В.**, кандидат медицинских наук, доцент, Белорусский государственный медицинский университет (220083, Беларусь, г. Минск, пр. Дзержинского, 83), e-mail: s\_v\_vlasova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8369-7242>.

**Вклад авторов**

**Кохан С. Т.** – основной автор, разрабатывал методологию и направление анализа материалов исследования, осуществлял оформление статьи.

**Власова С. В.** – осуществляла анализ материалов статьи, статистическую обработку данных, литературную обработку и оформление статьи.

**Для цитирования**

Кохан С. Т., Власова С. В. Влияние настольных спортивных игр на формирование мотивации к физической активности студенческой молодёжи // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 140–149. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-140-149.

**Статья поступила в редакцию 20.08.2022;  
одобрена после рецензирования 23.09.2022; принята к публикации 25.09.2022.**

**The Influence of Table Sports Games  
on the Formation of Motivation for Students' Physical Activity**

**Sergey T. Kokhan<sup>1</sup>, Sviatlana V. Vlasava<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Transbaikal State University, Chita, Russia

<sup>2</sup> Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus

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

<sup>2</sup> s\_v\_vlasova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8369-7242>

Encouragement of Russian youth to physical culture and sports is currently one of the most pressing issues. Registered low level of physical activity leads to various diseases and a decrease in the quality of life of students. The purpose of our study is to improve approaches to optimizing physical education classes with students with disabilities based on the assessment and analysis of the motivational aspects of their involvement in table sports. The study is carried out within the framework of the annual sports tournament "Without barriers to success" among the youth of Chita (2022) has made it possible to identify areas for improving approaches to physical education and adaptive physical education optimizing at the university. A total of 63 students took part in the study. The participants are divided into 2 groups: main (group 1) – 31 people and special medical group (SMG; group 2) – 32 people. The author's questionnaire consists of 21 questions and three main blocks: socio-demographic, motivational and comparative-analytical are included in it. According to the assessment results of the involvement of students of the two groups in physical activity, no statistically significant differences have been found. 83,9 % of the students of the main group are always engaged in physical activity in the classroom. A small number of persons of the 2nd group, for objective and subjective reasons, are not motivated to attend physical education lessons. The important components of the students' motivation increasing to engage in physical education are active use of table sports games in elective courses in physical education and sports, development of proposed forms of activity for persons with disabilities in the structure of classes; development of sports infrastructure of universities; individual approach to students; the professional competences in the field of inclusive education of teachers improving.

**Keywords:** students, university, board games, motivation, physical culture

**References**

1. Dimitri, P., Joshi, K., Jones, N. On behalf of the Moving Medicine for Children Working Group Moving more: physical activity and its positive effects on long term conditions in children and young people. Archives of Disease in Childhood, no. 105, pp. 1035–1040, 2020. (In Engl.)
2. Carter, T., Pascoe, M., Bastounis, A., D.Morres, I., Callaghan, P., Parker, A. G. The effect of physical activity on anxiety in children and young people: a systematic review and meta-analysis. Journal of Affective Disorders, no. 285, pp. 10–21, 2021. (In Engl.)

3. Anjali, Sabharwal M. Perceived Barriers of Young Adults for Participation in Physical Activity. *Current Research in Nutrition and Food Science*, no. 6, pp. 437-449, 2018. (In Engl.)
4. Trigueros, R., Mínguez, L. A., González-Bernal, J. J., Jahouh, M., Soto-Camara, R., Aguilar-Parra, J. M. Influence of Teaching Style on Physical Education Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle. *Nutrients*, no. 11(11): 2594, 2019. Oct 29. DOI: 10.3390/nu11112594. (In Engl.)
5. Papp, M. E., Nygren-Bonnier, M., Gullstrand, L., Wändel, P.E., Lindfors P. A randomized controlled pilot study of the effects of 6-week high intensity hatha yoga protocol on health-related outcomes among students. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, no. 234, pp. 766–772, 2019. DOI: 10.1016/j.jbmt.2019.05.013. (In Engl.)
6. Huang, W. Y., Hsu, C. C. Research on the motivation and attitude of college students' physical education in Taiwan. *Journal of Physical Education and Sport*, no. 19, pp. 69-79, 2019. DOI: 10.7752/jpes.2019.s1011. (In Engl.)
7. Kiseleva, N. V., Chulanov, D. M., Bogatyrev, M. S. Physical culture as a basis for strengthening the health status of students of a special medical group. *Bulletin of the Voronezh Institute of High Technologies*, no. 2, pp. 88–91, 2020. (In Rus.)
8. Sheplyakov, A. S., Kondakov, V. L., Kopeikina, E. N. Modern approaches to the problem of regulation of motor activity of students. *News of the TulGU. Physical Culture. Sport*, no. 3, pp. 67–74, 2021. (In Rus.)
9. Polyakov, D. V., Kulagin, A. S., Shavinskaya, E. D. Physical activity as an integral component of the quality of life in young people. *Tver Medical Journal*, no. 4, pp. 9–16, 2021. (In Rus.)
10. Turchuk, I., Romanchuk, O., Sorokolit, N., Kemin, V. & Lukjanchenko, M. How sport and its values are perceived by adults in the USA and Ukraine: a cross-cultural comparison. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, no. 90(1), pp. 50–62, 2021. DOI: 10.2478/pcssr-2021-0013. (In Engl.)
11. Kokhan, S., Romanova, E., Nadeina, L., Skaliy, T., Kowalski, W., Petrova-Gotova T., Krasimirova Lazarova M. Goalball as a Factor of Physical Rehabilitation of Students with Visual Impairments. *Palaestra*, no. 35, pp. 28–36, 2021. (In Engl.)
12. Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., Bull, F. C. Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1.9 million participants, *Lancet Glob Health*, no. 6, pp. 1077–1086, 2018. DOI: 10.1016/S2214-109X(18)30357-7. (In Engl.)
13. Pavlova, I., Petrytsa, P., Andres, A., Khurtenko, O., Osip, N., Yednak, V., Naumchuk, V., & Mashtaler, I. Assessment of Student's Competence in Physical Education: Approaches and Methodology, *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, no. 12, pp. 338–356, 2020. DOI: 10.18662/rrem/12.4/349. (In Engl.)
14. Ivanov, A. V., Yunus, M. A., Kudryavtseva, E. S. Individual orientation of physical culture formation in the process of physical education of the younger generation, taking into account the gender approach. *Nauka-2020*, no. 7, pp. 65–75, 2021. (In Rus.)
15. Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M., Monteiro, D. Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, no. 14, pp. 1–17. 2019. DOI: 10.1371/journal.pone.0217218. (In Engl.)
16. Hernández, E. H., Moreno-Murcia, J. A., González, L. R., González, J. L. Motivational Profiles of High School Physical Education Students: The Role of Controlling Teacher Behavior. *Int J Environ Res Public Health*, no. 16, pp. 1714, 2019. DOI: 10.3390/ijerph16101714 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6571704>. (In Engl.)
17. Barg, C. J., Armstrong, B. D., Hetz, S. P., and A. E. Latimer. "Physical Disability, Stigma, and Physical Activity in Children. *International Journal of Disability. Development and Education*, no. 57, pp. 371–382, 2010. DOI:10.1080/1034912X.2010.524417. (In Engl.)
18. Valois, R. F., Umstattd, M. R., Zullig, K. J., Paxton, R. J. Physical Activity Behaviors and Emotional Self-efficacy: Is There a Relationship for Adolescents? *Journal of School Health*, no.78, pp. 321–327, 2008. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2008.00309.x. (In Engl.)
19. Haegele, J. A., Hodge, S. Current Practices and Future Directions in Reporting Disability in School-based Physical Education Research, *Quest (grand Rapids, Mich)*, no. 12? 2016. DOI: 10.1080/00336297.2016.1165122. (In Engl.)
20. Lopez-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., Macphail, A., Macdonald, D. Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature // *Sport, Education and Society*, no. 18, pp. 57–76, 2013. DOI: 10.1080/13573322.2012.713860. (In Engl.)
21. Säfvenbom, R., Haugen, T., Bulie, M. Attitudes Toward and Motivation for PE. Who Collects the Benefits of the Subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, no. 20, pp. 629–646, 2015. DOI: 10.1080/17408989.2014.892063. (In Engl.)
22. Healy, S., Msefki, R., Gallagher, S. Happy and a Bit Nervous': The Experiences of Children with Autism in Physical Education. *British Journal of Learning Disabilities*, no. 41, pp. 222–228, 2013. DOI: 10.1111/bld.12053. (In Engl.)

**Information about the authors**

**Kokhan S. T.**, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), e-mail: [ispsmed@mail.ru](mailto:ispsmed@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1792-2856>.

**Vlasava S. V.**, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Belarusian State Medical University (83 Dzerzhinsky Ave., Minsk, 220083, Belarus), e-mail: [s\\_v\\_vlasova@mail.ru](mailto:s_v_vlasova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8369-7242>.

**Contribution of authors to the article**

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

**Vlasava S. V.** – statistical processing of data, analysis of the article materials, literary processing and article design.

**For citation**

Kokhan S. T., Vlasava S. V. The Influence of Table Sports Games on the Formation of Motivation for Students' Physical Activity // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 140–149. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-140-149.

**Received: August 20, 2022;  
approved after reviewing September 23, 2022; accepted for publication September 25, 2022**

## ЛЮДИ. СОБЫТИЯ. СУДЬБЫ PEOPLE. DEVELOPMENTS. FATE

Очерк

УДК 929:001.32:37

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-150-164

### Люди науки: штрихи к портрету Лидии Александровны Бордонской Екатерина Александровна Игумнова<sup>1</sup>, Светлана Станиславовна Серебрякова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

<sup>1</sup> igumnova1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8907-9154>

<sup>1</sup> ssszspu@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4317-8055>

*К 75-летию юбилею*

Представлен материал о деятельности учёного в сфере физического образования (школа, вуз) и педагогической теории, профессоре Забайкальского государственного университета, докторе педагогических наук, профессоре Бордонской Лидии Александровны (дата рождения 12 ноября 1947 г.). В разные годы Л. А. Бордонская являлась деканом физического факультета Читинского государственного педагогического института им. Н. Г. Чернышевского (1983–1987), заведующей кафедрой физики, теории и методики обучения физике (1997–2004), директором Научно-исследовательского института развития образования (2003–2008). Также долгие годы была членом совета факультета, секретарём Учёного Совета университета, с 2009 г. работала заместителем председателя Редакционного совета журнала «Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского». С 1996 г. и по настоящее время руководит научно-исследовательской лабораторией по проблемам высшей школы. Л. А. Бордонская преподаёт широкий спектр учебных курсов, является научным руководителем аспирантов и докторантов, директором магистерских программ. Сфера научных интересов учёного: естественно-научное образование (школа, вуз), подготовка учителя, методика обучения электродинамике, общекультурная составляющая физической науки, отражение взаимосвязи науки и культуры в физическом образовании и подготовке учителя, интеграция в образовании, регионализация образования, самостоятельная работа студентов, образование в высшей школе Китая и др.

**Ключевые слова:** Лидия Александровна Бордонская, научно-исследовательская лаборатория по проблемам высшей школы, Забайкальский государственный университет, юбилей, научная деятельность в сфере образования, общекультурная составляющая науки физики

Мы – это наши чувства и мысли, наши ценности и деятельность. То, как человек мыслит, как он воспринимает окружающую его действительность, определяет образ его жизни и деятельности, осознание сво-

его места в мире. И здесь примером для нас, вот уже более тридцати лет, была и остаётся доктор педагогических наук, профессор Лидия Александровна Бордонская (рис. 1).

Живой интерес к людям, любовь к физике, огромный запас знаний и широта взглядов, страсть к познанию и просвещению на благо людей, преданность делу и духу физического образования, трепетное отношение к истории, честь и достоинство – характеризуют Лидию Александровну в науке и жизни.

Лидия Александровна родилась 12 ноября 1947 г. в семье интеллигентов. Её отец – Александр Иванович Душкин – участник Великой Отечественной войны, офицер Советской армии, работник правоохранительных органов, мама Татьяна Михайловна – учитель начальных классов и математики, младшая сестра Галина – врач.

#### **Становление личности учёного**

Лидия Александровна с благодарностью вспоминает своего школьного учителя физики Галину Борисовну Епимахову, уроки которой прививали ученикам любовь к этой науке. Роль своеобразного компаса сыграла в выборе жизненного пути Лидии Александровны книга А. И. Китайгородского «Физика – моя профессия»<sup>1</sup>.

После окончания школы № 49 г. Читы с золотой медалью Лидия Александровна поступила на физико-математический факультет Читинского государственного педагогического института им. Н. Г. Чернышевского. Обучаясь по индивидуальным учебным планам, Лидия Александровна вместе со своим мужем Георгием Степановичем уже в студенческие годы вели научные исследования в лаборатории «Тонких магнитных плёнок», руководил которой Владимир Сергеевич Христосенко. По результатам исследований они выступали на общесоюзной научной конференции, их совместная статья была опубликована в сборнике «Тонкие магнитные плёнки» (1972). Об успехах в учёбе Лидии Александровны отмечалось в средствах массовой информации. Так, в газете «Комсомолец Забайкалья» от 8 марта 1970 г., в частности, было отмечено, что студентка физико-математического факультета ЧГПИ им. Н. Г. Чернышевского Лида Бордонская «первая после длительного перерыва вернула своему родному факультету высокое звание – «Ленинский стипендиат»». И далее: «Если она что-нибудь обещала, будь уверен: не подведёт. Точность и аккуратность в делах – её основная черта характера»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Китайгородской А. И. Физика – моя профессия. – М.: Молодая гвардия, 1965. – 176 с.

<sup>2</sup> Комсомолец Забайкалья. – 1970. – 8 марта.



**Рис. 1.** Бордонская Лидия Александровна  
**Fig. 1.** Bordonskaya Lydiya Aleksandrovna

#### **Исследования в области методики обучения электродинамике**

В очной аспирантуре Московского государственного педагогического института им. Ленина Лидия Александровна под руководством С. Е. Каменецкого занималась исследованием проблем изучения электродинамики в средней школе<sup>3</sup> и в 1976 г. защитила кандидатскую диссертацию по теме: «Электромагнитное поле в курсе физики 9 класса» [1]. В те 70-е гг. XX в. велась активная работа по совершенствованию школьного курса физики. Самуил Ефимович Каменецкий, занимаясь исследованиями в области методики обучения электродинамике – одного из наиболее сложных и одновременно важных в мировоззренческом и политехническом отношениях разделов школьного курса физики, увлёк ими своих аспирантов. Л. А. Бордонская участвовала в работе по определению главных направлений изменений в методике преподавания курса электродинамики и практической реализации нового подхода к изучению электромагнитных явлений в школе и в вузе. В отличие от традиционного подхода, при ко-

<sup>3</sup> Некоторые вопросы изучения электромагнитного поля в курсе физики средней школы: метод. указания в помощь учителю и студенту / М-во просвещения РСФСР; Чит. гос. пед. ин-т им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 1974. – 37 с.

тором материал, посвящённый электромагнитным явлениям, раскрывался в школьном курсе в логике исторического развития науки: от статики к переменным процессам, от электрического и магнитного полей к электромагнитному полю, был предложен новый подход, соответствующий современным представлениям об электрических и магнитных явлениях. С точки зрения нового дедуктивного подхода к изучению электродинамики учебный материал разворачивался в иной логике – от общего к частному, раздел «Основы электродинамики» строился на базе понятия электромагнитного поля и представления электрического и магнитного полей как проявлений единого электромагнитного поля. Новаторские идеи С. Е. Каменецкого и Л. А. Бордонской нашли отражение в школьных учебниках<sup>1</sup> и вузовских учебных пособиях<sup>2</sup>, публикациях научно-методического журнала «Физика в школе» [2]. Следует отметить, что среди учёных и педагогов, положительно оценив-

ших новый подход к изучению электродинамики, были Е. М. Гершензон, Н. Н. Малов, А. В. Пёрышкин, А. А. Пинский, Е. В. Савелова, Н. М. Шахмаев, Б. М. Яворский и др.

«Без корня и полынь не растёт» – гласит народная мудрость. В каждой науке есть учёные, чья деятельность составляет основу и живую ткань её становления и развития, а их имена и биографии становятся главнейшими звеньями её истории. В отечественной методике преподавания физики это с полным правом можно сказать об Александре Васильевиче Пёрышкине и его коллеге и последователе Самуиле Ефимовиче Каменецком (рис. 2). Лидия Александровна Бордонская, в свою очередь, являясь ученицей Самуила Ефимовича – с честью и достоинством развивает идеи своих учителей, основала и поддерживает очаг методической науки в Забайкалье. В университете на рабочем столе Лидии Александровны стоит фотография с изображением её учителя – С. Е. Каменецкого.



**Рис. 2.** 80-летие профессора С. Е. Каменецкого, 2003 г., МПГУ, г. Москва (слева направо: Л. А. Бордонская, Н. В. Шаронова – д-р пед. наук, профессор кафедры физики и методики преподавания физики МПГУ, Г. П. Стефанова – д-р пед. наук, проректор Астраханского государственного университета, С. Е. Каменецкий – д-р пед. наук, профессор)

**Fig. 2.** 80<sup>th</sup> anniversary of Professor S. E. Kamenetsky, 2003, Moscow Pedagogical State University, Moscow (from left to right: L. A. Bordonskaya, N. V. Sharonova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Physics and Methods of Teaching Physics department, Moscow Pedagogical State University, G. P. Stefanova – Doctor of Pedagogical Sciences, Vice-Rector of the Astrakhan State University, S. E. Kamenetsky – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor)

<sup>1</sup> Бобкова М. А., Бордонская Л. А., Каменецкий С. Е., Пурешева Н. С., Шаронова Н. В. Физика-10: учебник для учащихся физико-математических школ и классов. – М.; Чита, 1995. – 330 с.

<sup>2</sup> Теория и методика обучения физике в школе: Частные вопросы: учеб. пособие для студ. пед. вузов / С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурешева, Т. И. Носова [и др.]; под ред. С. Е. Каменецкого. – М.: Академия, 2000. – 384 с.



**Концепция отражения  
взаимосвязи науки и культуры  
в современном физическом образовании**

Лидия Александровна убеждена в том, что неперемным условием успешности профессиональной деятельности является сочетание педагогической и научной работы. Ещё с конца 70-х гг. XX в. она увлеклась вопросами общекультурного содержания науки физики. Увидев и осознав негативные последствия разрыва между естественно-научной и гуманитарной компонентами культуры, начала активную работу по его ликвидации в содержании образования. Результатом многолетней плодотворной работы явилось опубликованное в 1997 г. уникальное учебное пособие «Физические задачи общекультурного содержания»<sup>1</sup>. Задачи общекультурного содержания автор определяет как задачи познавательного характера, которые имеют отношение не только к физике, но и к истории (исторические события, факты, древние производства, технологии, изобретения, фундаментальные опыты и т. п.); к взаимосвязи науки и искусства; к исследованию культурного наследия; к сохранению культурного наследия; к проблемам сохранения природы и цивилизации.

Первая часть данного пособия содержит теоретико-методические замечания о физических задачах общекультурного содержания; вторая – представляет собой сборник задач, раскрывающих взаимосвязи физической науки с различными сферами человеческой деятельности. Редактор книги доктор педагогических наук, профессор С. Е. Каменецкий в предисловии к пособию отмечает, что всегда видел физику как основу техники и к работам, раскрывающим роль физики в искусстве и т. п., относился с определённым снисхождением и считал увлечение Лидии Александровны общекультурной компонентой физического образования кратковременным. *«Я терпеливо ждал окончания этого увлечения, а сам постепенно проникался новыми идеями, начал смотреть на физику другими глазами... Теперь всё это соответствует моим взглядам, хотя я и отношу себя к так называемым традиционным методистам-физикам... Это всё интересно и*

<sup>1</sup> Бордонская Л. А. Физические задачи общекультурного содержания: учеб. пособие / под ред. С. Е. Каменецкого. – Чита: ЗабГПУ, 1997. – 197 с.

*важно. Надо добиться того, чтобы задачи такого характера постепенно проникли в учебный процесс...»*<sup>2</sup>.

Образцом настоящего мужчины для Лидии Александровны был и остаётся ее папа Александр Иванович Душкин. Светлой памяти этого замечательного человека, учителя и солдата, с благодарностью Лидия Александровна посвятила свой первый уникальный сборник задач по физике. Ещё одно её учебное пособие по задачам общекультурного содержания «Культура, наука, искусство в задачах по физике»<sup>3</sup>, опубликованное в 2017 г., посвящено светлой памяти обоих родителей. Учебное пособие участвовало в конкурсе изданий учебной литературы и было поощрено грамотой в номинации «Лучшее учебное издание по естественным наукам» VIII Общероссийского конкурса изданий для вузов «Университетская книга – 2018».

Лидия Александровна за время своих исследований широко рассмотрела проблему общекультурной составляющей физической науки как важнейшего элемента содержания современного физического образования и в 2002 г. под руководством профессора С. Е. Каменецкого в Диссертационном совете в Московском педагогическом государственном университете защитила докторскую диссертацию по теме «Теория и практика отражения взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя физики» [3]. Научная новизна и теоретическая значимость исследования Л. А. Бордонской состоит в том, что была разработана концепция отражения взаимосвязи науки и культуры в современном физическом образовании. Основными положениями концепции являются:

1. Особенности современного мира, единство и целостность культуры, представление науки как феномена культуры, представление физики в системе культуры как её элемента должны быть отражены в содержании современного физического образования.

2. Взаимосвязи науки и культуры, целостность культуры могут быть отражены в учебных курсах посредством выделения

<sup>2</sup> Бордонская Л. А. Физические задачи общекультурного содержания: учеб. пособие / под ред. С. Е. Каменецкого. – Чита: ЗабГПУ, 1997. – С. 3–4.

<sup>3</sup> Бордонская Л. А. Культура, науки и искусство в задачах по физике: учеб. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2017. – 244 с.

общекультурной составляющей содержания как особой специфической подсистемы в содержании учебных курсов.

3. Выделение общекультурной составляющей содержания позволяет представить учебные курсы через взаимосвязанные области: научно-предметную и общекультурную, и соответствующие им компоненты содержания.

4. Общекультурная область в соответствии со спецификой и особенностями науки физики включает следующие содержательные компоненты: культурно-мировоззренческий, научно-культурный, историко-научный, историко-культурный, историко-биографический, экоккультурный. Выделенные компоненты конкретизируются через основные дидактические единицы.

5. Научно-предметная и общекультурная области в их единстве и целостности составляют проблемно-предметное поле учебного курса. Проблемно-предметное поле и логическая структура курса обеспечивают «открытость» учебного курса, вариативность его содержания и многовариантность построения курса.

6. Отражение взаимосвязи науки физики и культуры возможно осуществить как на уровне школы, так и при подготовке студентов в вузе.

7. Раскрытие взаимосвязи науки физики и культуры в целом может быть обеспечено либо за счёт модернизации существующих учебных курсов, либо за счёт создания новых учебных курсов<sup>1</sup>, а также различных дидактических средств (задачи, календари, альбомы), раскрывающих общекультурную составляющую науки в образовании [4–7].

Особое место в исследованиях Лидии Александровны Бордонской занимает история науки, поскольку она демонстрирует яркие примеры единства, взаимосвязи и взаимообусловленности развития науки и культуры в целом:

1) рождение и становление науки в определённой культуре; общекультурные корни основных научных открытий; влияние культурных традиций на творчество учёных; взаимоотношения науки и искусства в различные исторические эпохи и т. п.;

2) внимание к проблемам взаимосвязи науки и культуры со стороны крупнейших

учёных-физиков: а) выступления, статьи, специальные исследования; б) понимание проблем взаимодействия науки и культуры; в) интерес к искусству; г) художественное творчество; д) вклад в культуру в результате научной деятельности<sup>2</sup>.

Лидия Александровна считает, что на современном этапе цивилизационного развития перед историей науки в целом и историей физики в частности стоят такие новые задачи, как:

1. Представление науки как элемента культуры при рассмотрении её в историческом аспекте (рис. 3).

2. Соотнесение развития науки и культуры в целом, рассмотрение физики в общенаучном и социокультурном контекстах.

3. Выявление закономерностей развития науки, эволюции мышления (стратегий мышления); представление классической и неклассической стратегий мышления как достижения мировой культуры.

4. Раскрытие влияния культурных традиций на развитие науки в конкретных странах и регионах.

5. Рассмотрение истории науки как истории жизни и деятельности выдающихся личностей; выявление уникальности творчества учёных и их вклада в развитие науки и культуры [8].

Лидия Александровна и её ученики активно работают в направлении реализации идеи представления истории физики в контексте взаимосвязи науки и культуры в современном образовании<sup>3</sup> [9–12].

История физики охватывает огромный исторический период, она глубока и многогранна, поэтому раскрыть её во всей полноте и глубине достаточно сложно. Лидия Александровна видит решение проблемы информационной насыщенности в особой подготовке учебной информации, её «уплотнении» и «сжатии» (обобщающие и синхронические таблицы, структурно-логические схемы, ленты времени, интеллект-карты и т. п.).

<sup>2</sup> Бордонская Л. А., Серебрякова С. С. Историко-культурный компонент физической науки в подготовке учителя физики: учеб.-метод. пособие по курсам «Взаимосвязь науки, техники и культуры в истории человечества», «Историко-культурный компонент физической науки в учебном курсе физики». – Чита: ЗабГПУ, 2004. – 100 с.

<sup>3</sup> Бордонская Л. А., Серебрякова С. С., Филиппова Т. Г. История физики в контексте культуры: люди науки. – Чита: ЗабГУ, 2014. – 209 с.

<sup>1</sup> Бордонская Л. А. Физика. Наука. Культура: сборник программ. – Чита: ЗабГПУ, 2001. – 69 с.



**Рис. 3.** Взаимосвязь науки, техники и культуры в истории человечества  
**Fig. 3.** The relationship of science, technology and culture in the history of mankind

Уважительное и бережное отношение не только к истории науки, но и чувство сопричастности к истории своей семьи, университета, факультета, кафедры и т. п. – отличительные качества личности Лидии Александровны Бордонской. Много душевных сил, времени и энергии она потратила, воссоздавая историю физико-математического факультета и кафедры физики, теории и методики обучения физике Забайкальского государственного педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского [13].

По инициативе Л. А. Бордонской в 2008 г. была начата работа по возрождению научного журнала «Учёные записки», который выходил в ЧГПИ им. Н. Г. Чернышевского в период с 1957 по 1971 г. В первых номерах каждой серии возрождённого журнала было помещено «Обращение к читателям», в котором кратко отражена история журнала «Учёные записки», отмечены авторы публикаций того времени, а также кратко освещена история и настоящее вуза.

С любовью и уважением Л. А. Бордонская пишет о вкладе С. Е. Каменецкого в методику преподавания физики и истории создания журнала «Наука и школа» [14].

#### **Активная жизненная позиция – секрет успеха**

Лидия Александровна всегда занимает активную жизненную позицию. В разные годы являлась деканом физического факультета Читинского государственного педагогического института им. Н. Г. Чернышевского (1983–1987), заведующей кафедрой физики, теории и методики обучения физике (1997–2004), директором Научно-исследовательского института развития образования (2003–2008). Также долгие годы была членом совета факультета, секретарём Учёного Совета университета, с 2009 г. работала заместителем председателя Редакционного совета журнала «Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Черны-

шевского». С 1996 г. и по настоящее время Лидия Александровна руководит научно-исследовательской лабораторией по проблемам высшей школы. Она преподаёт широкий спектр учебных курсов, является директором

магистерских программ, научным руководителем аспирантов (с 1994 г.) и докторантов (с 2007 г.). Под руководством Л. А. Бордонской выполнено и защищено 10 кандидатских и 2 докторские диссертации (рис. 4).



**Рис. 4.** Коллеги и ученики Л. А. Бордонской

**Fig. 4.** Colleagues and students of L. A. Bordonovskaya

Более четверти века Лидия Александровна Бордонская руководит научно-исследовательской лабораторией по проблемам высшей школы. Достаточно подробно основные направления и результаты научной деятельности лаборатории, факты и события из её достаточно богатой истории отражены в статье [15], здесь отметим лишь основное.

На уровне вуза лаборатория по проблемам высшей школы под руководством Л. А. Бордонской успешно решала различные актуальные задачи, в том числе:

- концептуальное обоснование развития педагогического вуза до уровня гуманитарно-педагогического университета;
- возрождение в 2009 г. научного журнала «Учёные записки» (1957–1971), который сегодня издаётся как журнал «Учёные записки Забайкальского государственного университета» и входит в базу ВАК;
- проведение региональных научно-практических конференций (1995, 1997, 1998, 2001 гг.);
- подготовка пакета документов для открытия 2003 г. в университете Научно-исследовательского института развития образования на базе лаборатории по проблемам высшей школы;

- разработка в 2005 г. совместно с ректором В. П. Горлачёвым «Концепции развития системы профессионального образования в Читинской области на 2005–2010 гг.»;

- участие в подготовке документов для открытия при ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского диссертационного совета по защите диссертаций по педагогическим специальностям: 13.00.01 *Общая педагогика, история педагогики и образования* и 13.00.08 *Теория и методика профессионального образования* (2004 г. кандидатский совет, 2007 г. – докторский совет) и активное участие в работе Советов;

- активное участие в творческих коллективах университета по открытию Лицея ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского, Агинского филиала ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского, магистратуры разного профиля по педагогическому направлению подготовки и др.

Перечислим некоторые продуктивные направления научной деятельности сотрудников лаборатории, осуществляемой под руководством Л. А. Бордонской:

- регионализация профессионального и общего образования в условиях Забайкалья [16];
- систематические исследования по сравнительной педагогике в рамках между-

народного сотрудничества университета и Автономного района Внутренней Монголии (АРВМ) по теме «Трансграничье в изменяющемся мире: Природа. Культура. Образование» [17], а также создание словарей<sup>1</sup>;

– профильное образование<sup>2</sup>, создание модели деятельности университета по реализации профильного обучения;

– сопровождение талантливых и одарённых детей;

– самостоятельная работа студентов в условиях современного образования [18];

– проблемы развития образования в целом, а также естественнонаучного [19] и экологического образования [20];

– интеграция в образовании [21].

Так, занимаясь проблемами интеграции, Л. А. Бордонская убеждена, что интеграция в образовании на основе метапредметного подхода позволяет раскрывать обучающимся единство мира и его познания, единство науки и культуры. По её мнению, в качестве современной формы организации внеаудиторной работы со студентами представляет интерес такой формат педагогического взаимодействия, как образовательное событие интегрированного характера. Лидией Александровной и её коллегами подготовлены и проведены различные образовательные интегрированные события в офлайн- и онлайн-форматах (научное шоу, научная встреча, научно-методический семинар и др.) [22; 23].

Лидия Александровна Бордонская неоднократно являлась руководителем и участником исследований по гранту Министерства образования и науки РФ (2012–2014) и внутривузовским конкурсам проектов (2014, 2016, 2019, 2022).

#### **Оценка профессиональной деятельности**

Высокая квалификация и преданность науке снискали Л. А. Бордонской заслуженный авторитет и уважение коллег. В разные годы она являлась членом учебно-методи-

<sup>1</sup> Русско-китайский толковый терминологический словарь по педагогике / авт.-сост. Л. А. Бордонская [и др.]. – Чита, 2010. – 78 с.; Русско-китайский толковый терминологический словарь: концепции современного естествознания. – Чита: ЗабГГПУ, 2010. – 59 с.

<sup>2</sup> Физика в профильной школе: учеб. пособие / Л. А. Бордонская, С. И. Десненко, В. Ю. Проклова, С. С. Серебрякова; под ред. Л. А. Бордонской. – Чита: Заб ГГПУ, 2009. – 217 с.

ческой комиссии по физике учебно-методического объединения по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки РФ; членом Зонального Совета преподавателей физики, методики физики, астрономии и общетехнических дисциплин педвузов Урала и Сибири; членом Сибирского регионального научно-методического Совета Министерства образования и науки РФ по дисциплине «Концепции современного естествознания»; входила в состав редакционного совета журнала «Наука и школа» (журнал ВАК). В настоящее время является членом редколлегии журнала «История науки и техники» (журнал ВАК).

Результаты научной деятельности Л. А. Бордонской отражены в многочисленных публикациях (свыше 190): статьи, программы методические рекомендации и пособия, учебники для школы и вуза.

Заслуги Л. А. Бордонской перед образованием были по достоинству оценены педагогической общественностью. Она имеет награды: Знак отличия «Отличник народного просвещения»; почётные звания – «Почётный работник высшего профессионального образования России», «Знак почёта университета (Забайкальский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского)», «Почётный профессор Забайкальского государственного университета»; медаль «За заслуги перед Читинской областью».

#### **Семья как вечная ценность**

Как известно, семья, родные и близкие люди делают возможными наши достижения, помогают справиться с проблемами и разделить радость побед. Семья Лидии Александровны необыкновенная. Её супруг *Георгий Степанович* – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий научной лабораторией геофизики криогенеза, главный научный сотрудник института природных ресурсов, экологии и криологии Сибирского отделения Российской академии наук (рис. 5).

В сентябре 2020 г. чета Бордонских получила общественную награду – Медаль «За любовь и верность» (вместе почти 54 года). Любовь к науке и физическому образованию находит достойное продолжение в их дочери Татьяне, которая с от-

лично закончила физико-математический факультет Читинского государственного педагогического института им. Н. Г. Чернышевского, защитила кандидатскую диссертацию по физике и сегодня обучает детей физике. Старшая внучка Ася – выпускница

физического факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (специальность «биохимическая физика»), внучка Маша – студентка Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского.



**Рис. 5.** Чета Бордонских (1996)  
**Fig. 5.** The Bordonsky couple (1996)

*В преддверии юбилея желаем здоровья, успехов, благополучия и процветания Лидии Александровне, её семье и научной школе.*

#### **Список литературы**

1. Бордонская Л. А. Электромагнитное поле в курсе физики 9 класса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1976. 182 с.
2. Бордонская Л. А., Каменецкий С. Е. О введении понятия электромагнитного поля в разделе «Основы электродинамики» // Физика в школе. 1976. № 3. С. 55–60.
3. Бордонская Л. А. Теория и практика отражения взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и в подготовке учителя физики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Чита, 2002. 500 с.
4. Бордонская Л. А. Задачи общекультурного содержания в образовательном процессе при обучении физике // Физика в школе. 2018. № 1. С. 18–27.
5. Бордонская Л. А. Общекультурная составляющая науки и физический календарь «Наука, техника. Культура при обучении физике» // Физика в системе современного естествознания (ФССО-15): материалы XIII Междунар. конф. (Санкт-Петербург, 1–4 июня 2015 г.). СПб.: ООО «Фора-принт», 2015. Т. 2. С. 79–82.
6. Бордонская Л. А., Филиппова Т. Г. Альбом по физике «Природа. Наука. Искусство» в образовательном процессе // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы II Междунар. науч.-метод. конф. (Москва, 1–4 марта 2016 г.). М.: МПГУ, 2016. Ч. 1. С. 27–30.

7. Бордонская Л. А. Физика и культура // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия «Физика, математика, техника, технология». 2014. № 3. С. 117–131.
8. Бордонская Л. А. Отражение взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя: монография. Чита: ЗабГПУ, 2002. 237 с.
9. Бордонская Л. А., Серебрякова С. С. К 150-летию создания Д. К. Максвеллом теории электромагнитного поля // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2015. № 3. С. 143–148.
10. Бордонская Л. А., Серебрякова С. С. Связь физики и литературы в современном физическом образовании // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2015. № 6. С. 106–115.
11. Бордонская Л. А., Серебрякова С. С. Юбилей электродинамики 2015 года – Международного года света и световых технологий // Физика в школе. 2016. № 1. С. 17–31.
12. Бордонская Л. А., Садыкова М. А., Серебрякова С. С. Проекты историко-биографического содержания и интеграция в образовании // Физика в школе. 2019. № 7. С. 23–35.
13. Бордонская Л. А., Потапов Г. А., Старостина С. Е. Подготовка кадров в области физико-математического образования: страницы истории физико-математического факультета (1938–2012) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2018. Т. 13, № 5. С. 135–145.
14. Бордонская Л. А. Методика преподавания электродинамики – основное направление научной деятельности С. Е. Каменецкого // Физика в школе. 2015. № 7. С. 14–19.
15. Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Серебрякова С. С. 25-летний юбилей научно-исследовательской лаборатории по проблемам высшей школы Забайкальского государственного университета // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 4. С. 161–174. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-4-161-174.
16. Регионализация образования: (на примере Забайкалья) / под ред. Л. А. Бордонской, М. И. Гомбоевой, Л. В. Черепановой. Чита: ЗабГПУ, 2007. 312 с.
17. Бордонская Л. А., Чэнь Чжаомин. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования / отв. ред. М. И. Гомбоева; М-во образования и науки Российской Федерации, Забайкальский гос. гуманитарно-педагогический ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Новосибирск: Наука, 2011. 256 с.
18. Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Голобокова Г. И., Лучкина Т. В., Старостина С. Е. Самостоятельная работа студентов в современном вузе. Чита: ЗабГУ, 2015. 358 с.
19. Старостина С. Е. Естественнонаучное образование студентов гуманитарных направлений подготовки в условиях интеграции научного знания: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2011. 472 с.
20. Игумнова Е. А. Экологическое образование школьников в региональном образовательном пространстве (естественно-научная предметная область): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2013. 500 с.
21. Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Серебрякова С. С., Филиппова Т. Г. Интеграция в открытом образовательном пространстве как фактор профессионального роста будущих педагогов: монография / под ред. Л. А. Бордонской. Чита: ЗабГУ, 2020. 294 с.
22. Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Серебрякова С. С. Организационно-содержательные аспекты научного шоу «Мир цвета и цвет в мире» // Школа будущего. 2019. № 5. С. 8–15.
23. Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Серебрякова С. С. Образовательное событие «Наука, культура, искусство: решаем задачи» // Физика в школе. 2021. № 3. С. 10–19. DOI: 10.47639/0130-5522\_2021\_3\_10.

#### **Информация об авторах**

**Игумнова Е. А.**, доктор педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30), e-mail: igumnova1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8907-9154>.

**Серебрякова С. С.**, кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30), e-mail: ssszspu@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4317-8055>.

#### **Для цитирования**

Игумнова Е. А., Серебрякова С. С. Люди науки: штрихи к портрету Л. А. Бордонской // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 4. С. 150–164. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-150-164.

**Статья поступила в редакцию 20.08.2022;  
одобрена после рецензирования 21.09.2022; принята к публикации 22.09.2022**

## People of Science: Strokes to the Portrait of Lidiya A. Bordonskaya

**Ekaterina A. Igumnova<sup>1</sup>, Svetlana S. Serebryakova<sup>1</sup>**

<sup>1,2</sup> *Transbaikal State University, Chita, Russia*

<sup>1</sup> *igumnova1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8907-9154>*

<sup>2</sup> *sszspu@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4317-8055>*

The article presents material on the activities of a scientist in the field of physical education (school, university) and pedagogical theory, professor of the Transbaikal State University, doctor of pedagogical sciences, professor Bordonskaya Lidiya Aleksandrovna (date of birth November 12, 1947). In different years, L. A. Bordonskaya was the dean of the Faculty of Physics of the Chita State Pedagogical Institute named after I. I. N. G. Chernyshevsky (1983–1987), head of the Department of Physics, Theory and Methods of Teaching Physics (1997–2004), director of the Research Institute for the Development of Education (2003–2008). Also for many years she was a member of the faculty council, secretary of the Academic Council of the University, since 2009 she worked as deputy chairman of the Editorial Board of the journal “Scientific Notes of the Transbaikal State Humanitarian and Pedagogical University named after I. I. N. G. Chernyshevsky”. From 1996 to the present, she has been in charge of the research laboratory on the problems of higher education. L. A. Bordonskaya teaches a wide range of courses; she is the supervisor of postgraduate and doctoral students, director of master’s programs. The scope of scientific interests of the scientist are rather wide: natural science education (school, university), teacher training, methods of teaching electrodynamics, the general cultural component of physical science, reflection of the relationship of science and culture in modern physical education and teacher training, integration in education, regionalization of education, independent work of students, education in higher education in China, etc.

**Keywords:** Lidiya Aleksandrovna Bordonskaya, research laboratory on problems of higher education, Transbaikal State University, anniversary, scientific activity in the field of education, general cultural component of the science of physics

### References

1. Bordonskaya, L. A. Electromagnetic field in the course of physics grade 9. Cand. sci. diss. M., 1976. (In Rus.)
2. Bordonskaya, L. A., Kamenetsky, S. E. On the introduction of the concept of an electromagnetic field in the section “Fundamentals of Electrodynamics”. *Physics at School*, no. 3, pp. 55–60, 1976. (In Rus.)
3. Bordonskaya, L. A. Theory and practice of reflecting the relationship of science and culture in school physical education and in the preparation of a physics teacher. Dr. sci. diss. Chita, 2002. (In Rus.)
4. Bordonskaya, L. A. Tasks of general cultural content in the educational process in teaching physics. *Physics at school*, no. 1, pp. 18–27, 2018. (In Rus.)
5. Bordonskaya, L. A. The general cultural component of science and the physical calendar “Science, technology. Culture in teaching physics”. *Physics in the system of modern natural sciences (FSSO-15): Proceedings of the XIII International Conference*, St. Petersburg, June 1–4, 2015, v. 2. St. Petersburg: Forprint LLC Publishing House, 2015: 79–82. (In Rus.)
6. Bordonskaya, L. A., Filippova, T. G. Album on physics “Nature. The science. Art” in the educational process. *Proceedings of the II International Scientific and Methodological Conference “Physical-Mathematical and Technological Education: Problems and Prospects of Development”*. Moscow, March 1–4, 2016. Part I. M. MSGU, Onebook.ru 2016: 27–30. (In Rus.)
7. Bordonskaya, L. A. Physics and culture. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, no. 3, pp. 117–131, 2014. (In Rus.)
8. Bordonskaya, L. A. Reflection of the relationship between science and culture in school physical education and teacher training. Chita: ZabGPU Publishing House, 2002. (In Rus.)
9. Bordonskaya, L. A., Serebryakova, S. S. On the 150th anniversary of the creation of D. K. Maxwell of the theory of the electromagnetic field. *Scholarly Notes of the Transbaikal State University*, no. 3, pp. 143–148, 2015. (In Rus.)
10. Bordonskaya, L. A., Serebryakova, S. S. Communication of physics and literature in modern physical education. *Scholarly Notes of the Transbaikal State University*, no. 6, pp. 106–115, 2015. (In Rus.)
11. Bordonskaya, L. A., Serebryakova, S. S. Anniversaries of electrodynamics in 2015 – the International Year of Light and Light Technologies. *Physics at School*, no. 1, pp. 17–31, 2016. (In Rus.)
12. Bordonskaya, L. A., Sadykova, M. A., Serebryakova, S. S. Projects of historical and biographical content and integration in education *Physics at school*, no. 7, pp. 23–35, 2019. (In Rus.)



13. Bordonskaya, L. A., Potapov G. A., Starostina, S. E. Personnel training in the field of physical and mathematical education: pages of the history of the Faculty of Physics and Mathematics (1938–2012). Scholarly Notes of the Transbaikal State University, no. 5, pp. 135–145, 2018. (In Rus.)

14. Bordonskaya, L. A. Methods of teaching electrodynamics – the main direction of scientific activity of S. E. Kamenetsky. Physics at school, no. 7, pp. 14–19, 2015. (In Rus.)

15. Bordonskaya, L. A., Igumnova, E. A., Serebryakova, S. S. 25th anniversary of the research laboratory on problems of higher education of the Transbaikal State University. Scholarly Notes of Transbaikal State University, no. 4, pp. 161–174, 2021. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-4-161-174. (In Rus.)

16. Regionalization of education: (on the example of Transbaikalia) / edited by professors L. A. Bordonskaya, M. I. Gomboeva, L. V. Cherepanova; Zabaikalsky State Humanitarian-Pedagogical Un-ty named after N. G. Chernyshevsky. Chita: ZabGGPU, 2007. (In Rus.)

17. Bordonskaya, L. A., Chen Zhaomin Higher secondary school in China in the context of modern education reforms / ed. ed. M. I. Gomboeva; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Transbaikal State Humanitarian-Pedagogical Un-ty named after N. G. Chernyshevsky. Novosibirsk: Nauka, 2011. (In Rus.)

18. Bordonskaya, L. A., Igumnova, E. A., Golobokova, G. I., Luchkina, T. V., Starostina S. E. Independent work of students in a modern university. Chita: Zabaikalsky State. Un-ty, 2015. (In Rus.)

19. Starostina, S. E. Natural science education of students of humanitarian areas of training in the context of the scientific knowledge integration. Dr. sci. diss. M., 2011. (In Rus.)

20. Igumnova, E. A. Ecological education of schoolchildren in the regional educational space (natural science subject area). Dr. sci. diss. M., 2013. (In Rus.)

21. Integration in an open educational space as a factor in the professional growth of future teachers: monograph / L. A. Bordonskaya, E. A. Igumnova, S. S. Serebryakova, T. G. Filippova; ed. L. A. Bordonskoy; Transbaikal State University. Chita: ZabGU, 2020. (In Rus.)

22. Bordonskaya, L. A., Igumnova, E. A., Serebryakova, S. S. Organizational and substantive aspects of the scientific show “The world of color and color in the world”. School of the Future, no. 5, pp. 8–15, 2019. (In Rus.)

23. Bordonskaya, L. A., Igumnova, E. A., Serebryakova, S. S. Educational event “Science, culture, art: solving problems”. Physics at school, no. 3, pp. 10–19, 2021. DOI: 10.47639/0130-5522\_2021\_3\_10. (In Rus.)

#### **Information about the authors**

**Igumnova E. A.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), e-mail: igumnova1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8907-9154>.

**Serebryakova S. S.**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Transbaikal State University (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia), e-mail: ssszspu@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4317-8055>.

#### **For citation**

Igumnova E. A., Serebryakova S. S. People of Science: Strokes to the Portrait of L. A. Bordonskaya // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2022. Vol. 17, no. 4. PP. 150–164. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-150-164.

**Received: August 20, 2022;  
approved after reviewing September 21, 2022; accepted for publication September 22, 2022**

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

<i>Жанр</i>	<i>Минимальный объём</i>
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

### В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

### СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

**Отрасль науки. Название рубрики журнала.**

**Код:** УДК.

**Имя, отчество, фамилия автора** приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению). Orcid автора.

**Город, страна** – на русском и английском языках.

**Место работы** (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

**Почтовый адрес** – на русском и английском языках.

**Источники финансирования статьи** (при их наличии) – на русском и английском языках.

**Название статьи** – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

**Аннотация:** 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 объёме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

**Объём цитирования** в статье должен составлять не более 30 % от общего объёма статьи.

## ТЕХНИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАТЬИ

**Рабочие языки:** русский и английский.

**Общие требования:** формат – А4, ориентация – книжная.

**Параметры страницы:** верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и Ф.И.О. автора(-ов).

**Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.**

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

**Таблицы** оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

**Рисунки** оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170 × 240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подрисуночные подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

**Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.**

**Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.**

**Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.**



**Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по электронной почте: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru).**

**Адрес редакции:**

672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

**Ответственный секретарь:**

Седина Елена Витальевна.

Тел. 8 (3022) 35-24-79, e-mail: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru)

## SUBMISSION GUIDELINES

The Editorial Board accepts manuscripts which **haven't been previously published**. Manuscripts prepared should not exceed 40,000 characters with spaces.

<i>Genre</i>	<i>Minimum length</i>
Research article (theoretical or empirical articles that contain the main results obtained by the author)	0.5 printer's sheet (20,000 characters)
Scientific reports and papers	0.3 printer's sheet (12,000 characters)
Reviews	0.2 printer's sheet (8,000 characters)

### SUBMISSION PACKAGE

**Authors should enclose the following documents in the package:**

1. Electronic copy of the article. The name of the file should contain the author's surname and the title of the article.
2. Electronic version of publishing agreement.
3. Information about the author.

### THE STRUCTURE OF THE PAPER SUBMITTED TO THE EDITORIAL BOARD

**Branch of science (journal section).**

**Code:** UDK, ORCID

**Author's name, patronymic (middle name), surname** (in Russian and English). The number of co-authors should not exceed 5 persons. If there is more than one author, the name of the main author should be given first. There should be information on the author's contribution in Russian and English (one sentence long).

**City, country** (in Russian and English).

**Affiliation** (permanent place of work or place of a research project) in Russian and English.

**Mail address** (in Russian and English).

**Sources of financing** (if there are any) in Russian and English.

**Title of the paper** in **Russian** (lowercase letters only) and **English** (in title capitalization the first and last words and all nouns, pronouns, adjectives, verbs, adverbs, verbs, and subordinate conjunctions (if, as, that, etc. – when fewer than 5 letters are capitalized).

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

Address of the Editorial Board:

129 Babushkina st., Chita, 672007, Russia  
Transbaikal State University, The Editorial Board (Room 126)

Executive Secretaries:

Elena V. Sedina  
e-mail: [zab-nauka@mail.ru](mailto:zab-nauka@mail.ru)  
Tel. +7(3022) 35-24-79