

DOI: 10.21209/2308-8796
DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6

ISSN 2308-8796
ISSN 2542-0070 (Online)

2018. Том 13, № 6

2018. Vol. 13, No. 6

Учёные записки

Серия «Педагогические науки»

Scholarly Notes
of Transbaikal State University

Series Pedagogical Sciences

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
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

129 Babushkina st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44

E-mail: zab-nauka@mail.ru

<http://www.uchzap.com>

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Серия
«Педагогические науки»

Scholarly Notes of Transbaikal State University

Series
Pedagogical Sciences

Uchenye Zapiski
Zabaikal'skogo
Gosudarstvennogo Universiteta
Seriya
Pedagogicheskie Nauki

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит шесть раз в год

Scientific Journal
Founded in 1957
Published six 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:
педагогические науки

Языки издания: русский, английский

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



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

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

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по педагогике и смежной психологии. В центре интереса исследователей вопросы теоретической и практической педагогики, прикладные исследования по педагогике, вопросы педагогической и общей психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой научной общественности, преподавателям вузов, аспирантам, 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:
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 and general psychology.

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

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Серия
«Педагогические науки»

Scholarly Notes of Transbaikal State University Series Pedagogical Sciences

Uchenye Zapiski
Zabaikal'skogo
Gosudarstvennogo Universiteta
Seriya
Pedagogicheskie Nauki

Редакционная коллегия

Выпускающий редактор

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

Члены редколлегии

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

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

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

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

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

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

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

А. В. Рогова, доктор педагогических наук,
профессор (Чита, Россия);

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

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

Главный редактор

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент

Ответственный секретарь

Е. В. Седина, кандидат культурологии

Редактор В. К. Демиденко,
редактор перевода С. Е. Каплина,
вёрстка И. Н. Аргуновой,
дизайн обложки М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 13.12.2018.

Дата выхода в свет 15.12.2018.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура "Arial".

Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 20,8. Уч.-изд. л. 16,1.

Заказ № 18194. 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, 2018

Editorial Board

Main Handling Editor

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

Editorial board members

P. S. Atamanchuk, Doctor of Pedagogy,
Professor (Kamenets-Podolsky, Ukraine);

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

S. B. Dagbayeva, Doctor of Psychology, Associate Professor
(Chita, Russia);

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

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

A. S. Kosogova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Irkutsk, Russia);

V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor,
Corresponding-member of Russian Academy of Sciences RAS
(Moscow, Russia);

A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia);

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

K. G. Erdynyeva, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia)

Editor-in-chief

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

Executive Secretary

E. V. Sedina, Candidate of Culturology

Corrector V. K. Demidenko,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Make-up I. N. Argunova,
Cover design M. R. Koptelova

Signed to print 13.12.2018.

Date of publication 15.12.2018.

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

Operative printing.

Conv. quires 20,8. Ed.-print quires 16,1. Order № 18194.

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, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Десненко С. И., Десненко М. А.</i> Элективные курсы в системе методической подготовки будущего учителя физики в условиях реализации новых образовательных стандартов	6
<i>Жигалова О. П., Селик Т. Г.</i> Особенности профессиональной подготовки учителя информатики на современном этапе	18
<i>Занданова Л. В., Дыкусова Т. В., Салахова Л. М.</i> Подготовка будущего учителя к организации внеурочной деятельности по истории: из опыта работы	25
<i>Кимова С. З., Васильев А. А.</i> Управление практической подготовкой будущих педагогов СПО в опорном вузе региона	35
<i>Русинова Н. П.</i> Готовность обучающихся к реализации проектной технологии как условие формирования профессиональной компетентности	44
<i>Скорова Л. В., Басов Д. А.</i> Роль производственной практики в развитии педагогической направленности учителя психологии	52
<i>Улытуева А. И., Улытуева О. Д., Курганская А. В.</i> Опыт реализации сетевого взаимодействия в подготовке будущих педагогов дошкольного образования	61

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бильгаева Н. Ц., Чимитова Е. Г.</i> Диагностика личности как фактор успешности обучения в высшей школе	71
<i>Ваганова В. И., Дашеев Д. Е.</i> Использование деловых игр в условиях автоматизированного учебного комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих инженеров	79
<i>Ваганова В. Г.</i> Методическая система обучения физике бакалавров технических направлений подготовки в информационной образовательной среде вуза	88
<i>Дугарова Д. Ц., Ванданова Э. Л.</i> Социокультурная обусловленность содержания образования как общественно значимого блага	94
<i>Киселева И. Н., Маланов И. А., Будаева Т. Б.</i> Особенности профессиональной адаптации студентов высшей школы	105
<i>Новиков А. Н.</i> География для студентов-негеографов: значение, специфика содержания и место в образовательном процессе (на примере Забайкальского государственного университета)	111
<i>Федотова А. Д., Старостина С. Е.</i> Наддисциплинарные модули как средство формирования у магистров универсальных компетенций по обновлённым образовательным стандартам	118

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

<i>Ахмедьянова А. Х.</i> Методологические подходы, принципы и направления формирования гармонично развитой личности обучающегося	129
<i>Курилович Н. В., Чернова Е. А.</i> Формирование готовности педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ	136
<i>Трофимова О. В.</i> Использование коммуникативно-речевых задач по критическому аудированию ответов экзаменуемых при подготовке девятиклассников к устному собеседованию по русскому языку	144
<i>Черепанова Л. В., Ячменева Н. Е.</i> Проблема обучения аудированию школьников на уроках русского языка: состояние и перспективы	155

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

«Волнообразные движения педагогического образования» (интервью с Т. К. Клименко)	167
--	-----

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Desnenko S. I., Desnenko M. A. Elective Courses in the System of Methodical Training of Future Physics Teacher in Terms of New Educational Standards Implementation	6
Zhigalova O. P., Sepik T. G. Features of Professional Training of Teachers of Informatics at the Present Stage	18
Zandanova L. V., Dykusova T. V., Salakhova L. M. Preparation of Future Teachers for the Organization of Extracurricular Activities in History: Based on the Experience	25
Kimova S. Z., Vasilyev A. A. Management of Future Secondary Vocational Education teachers' Practical Training in the Core University of the Region	35
Rusinova N. P. Readiness of Students to Implement the Project Technology as a Condition for Professional Competence Formation	44
Skorova L. V., Basov D. A. The Role of Professional Internship in the Development of Pedagogical Orientation of a Psychology Teacher	52
Ulzytuyeva A. I., Ulsutueva O. D., Kurganskaya A. V. Experience of Network Interaction Realization in Future Preschool Teachers' Training	61

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Bilgaeva N. Ts., Chimitova E. G. Diagnosis of Personality as a Factor in the Success of Training in High School	71
Vaganova V. I., Dasheev D. E. The Use of Business Games in an Automated Educational Complex in the Process of Professional Competencies Formation of Future Engineers	79
Vaganova V. G. Methodical System of Teaching Physics for Bachelors of Technical Training in the Information Educational Environment of the University	88
Dugarova D. C., Vandanova E. L. Sociocultural Conditionality of Education Content as a Public Weal	94
Kiseleva I. N., Malanov I. A., Budaeva T. B. Features of Professional Adaptation of Students of Higher Education	105
Novikov A. N. Geography for Non-Geographic Students: Meaning, Specific Content and Place in the Educational Process (on the Example of the Transbaikal State University)	111
Fedotova A. D., Starostina S. E. Transdisciplinary Modules as a Means of Forming Universal Competences of Master Students According to Renewed Educational Standards	118

PROBLEMS OF SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE SECOND GENERATION

Akhmedyanova A. Kh. Methodological Approaches, Principles and Directions of a Student's Harmoniously Developed Personality Formation	129
Kurilovich N. V., Chernova E. A. Formation of Teachers' readiness to Work with Children Disabilities	136
Trofimova O. V. Use of the Communicative Tasks on Critical Listening of the Students' Examination Answers at training 9-grade Students for the Speaking Part of the Russian Language Exam	144
Cherepanova L. V., Yachmeneva N. E. The Problem of Training Pupils in Listening at the Russian Language Lessons: State and Prospects	155

SCIENTIFIC LIFE

“Wave motion of pedagogic education” (interview with T. K. Klimentko)	167
---	-----

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND METHODS
OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION**

УДК 378

DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-6-17

Светлана Иннокентьевна Десненко¹,

*доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: desnenkochita@rambler.ru*

Михаил Анисимович Десненко²,

*кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: d_maikl09@rambler.ru*

**Элективные курсы в системе методической подготовки
будущего учителя физики в условиях реализации
новых образовательных стандартов**

В статье приводится обоснование значимости элективных методических курсов по физике в системе методической подготовки будущего учителя физики, осуществляемой в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 44.03.05 *Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Вводятся авторские определения элективного методического предметного курса по физике и элективного методического межпредметного курса по физике. Раскрывается специфика подготовки будущего учителя физики в рамках данных курсов в соответствии с моделью методической системы изучения элективных методических курсов по физике. Дается характеристика структуры данной модели, включающая три взаимосвязанных основных компонента: целеполагающий, содержательно-процессуальный и результативный компоненты. Определяются подходы и принципы к отбору содержания и структурированию элективных методических курсов по физике. Обосновывается необходимость проектирования в рамках элективных методических курсов по физике активных и интерактивных методов и форм обучения, современных образовательных технологий обучения, направленных на достижение интегрированного результата

¹ С. И. Десненко является координатором исследования, определяет концепцию, формулирует выводы коллективного исследования, оформляет текст статьи.

² М. А. Десненко организует исследование, определяет логику его проведения и анализа, проводит апробацию и формулирует выводы коллективного исследования, оформляет текст статьи.

обучения как совокупности общих и профессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий учитель физики. Приводятся примеры учебно-методических заданий разного уровня сложности (базовый, повышенный, углублённый), направленных на формирование ряда профессиональных компетенций (ПК-1, ПК-4, ПК-8, ПК-9), предлагаемых будущим учителям физики при изучении нормативного курса «Методика обучения и воспитания (физика)», элективного методического предметного курса по физике «Современный урок физики в школе», элективных методических межпредметных курсов «Руководство проектно-исследовательской деятельностью учащихся», «Моделирование в науке».

Ключевые слова: система методической подготовки, будущий учитель физики, элективные курсы, новые образовательные стандарты высшего образования

Введение. Модернизация высшего образования, проводимая в настоящее время в России, направлена на повышение роли обучающегося, его активной позиции в образовательном процессе вуза. Качественное обновление высшего образования осуществляется в направлении совершенствования подготовки специалистов, в том числе методической подготовки будущих учителей физики, способных осознанно использовать потенциал фундаментальных дисциплин для системного решения профессиональных задач в своей будущей профессиональной деятельности. Достижение данной цели возможно на основе междисциплинарной интеграции в условиях реализации стандартов нового поколения, определяющих в качестве интегрированного результата обучения совокупность общих и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза.

В последние годы в педагогической литературе [5; 7; 8 и др.] акцентируется внимание на интегративных процессах, затрагивающих все уровни образования. В современных исследованиях междисциплинарная интеграция выступает как важнейшая методологическая категория, направленная на обеспечение целостности системы образования. По мнению ряда учёных [1; 4 и др.], идея интеграции превращается в основополагающую категорию дидактики, которая ориентирует исследователей на анализ и формирование связей и обеспечивает целостность образовательного процесса.

В настоящее время в системе высшего образования при подготовке бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование*, профиль «Информатика и физика» реализуется стандарт нового поколения (ФГОС ВО 3+)¹ [13]. Согласно

¹ Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 10.06.2018).

стандарту, структура программы бакалавриата включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную). В число дисциплин, составляющих вариативную часть программы бакалавриата, входят, в том числе, элективные курсы (дисциплины по выбору).

Анализ практики обучения будущих учителей физики показал, что наблюдается сокращение часов на изучение фундаментальных дисциплин, например, дисциплин «Общая и экспериментальная физика», «Основы теоретической физики», «Методика обучения и воспитания (физика)». Поэтому включение в число дисциплин, составляющих вариативную часть программы бакалавриата, элективных курсов продиктовано необходимостью хотя бы частичного разрешения противоречия между обеспечением повышения качества профессиональной подготовки студента и сокращением числа часов на изучение базовых дисциплин.

Необходимость введения элективных курсов в процесс подготовки будущего учителя физики (уровень бакалавриата) обусловлена рядом причин:

– сокращение аудиторных часов на изучение дисциплин (в соответствии с ФГОС ВО 3+ 40 % учебного времени отводится на аудиторные занятия, 60 % – на самостоятельную работу студентов), что влечёт за собой поиск путей организации самостоятельной работы на основе выстраивания новых образовательных маршрутов студентов;

– устранения противоречия, заключающегося, с одной стороны, в сокращении часов на изучение обязательных дисциплин, с другой – в необходимости сохранения фундаментальности, целостности и системности высшего образования;

– необходимость ознакомления студентов как будущих учителей физики с последними достижениями в области физики,

физического образования, возможностями использования данных достижений в будущей профессиональной деятельности;

– поиск способов включения в образовательный процесс межнаучной и междисциплинарной интеграции [2; 9; 10; 11 и др.].

Как известно, элективный курс дополняет содержание профиля подготовки выпускников, обеспечивая индивидуализацию процесса обучения. Это позволяет каждому студенту специализироваться в области знаний, соответствующей его индивидуальным образовательным интересам, потребностям и склонностям.

Сказанное выше обуславливает акцентирование внимания на междисциплинарной интеграции при проектировании содержания образования и подготовке будущих учителей физики, которые должны быть конкурентоспособными, востребованными на рынке труда.

Всё это определило цель исследования: выявить и обосновать значение и место элективных методических курсов по физике в системе методической подготовки будущего учителя физики с учётом междисциплинарной интеграции; определить подходы и принципы к отбору содержания и структурированию данных элективных курсов; обосновать необходимость проектирования активных и интерактивных методов и форм обучения, современных образовательных технологий обучения, направленных на достижение интегрированного результата обучения как совокупности общих и профессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий учитель физики.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили компетентностный и личностно-деятельностный подходы. При проведении исследования использовались такие методы, как анализ нормативных документов, научной и учебно-методической литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ, теоретический анализ, моделирование, практическая апробация результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. В учебном плане для направления подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование*, профиль «Информатика и физика», помимо нормативного (базового) курса «Методика обучения и воспитания (физика)», изучаемого в 6, 7, 8-м семестрах, предусмотрено изучение 11 элективных методических

предметных курсов по физике и 12 элективных методических межпредметных курсов по физике. Под элективным методическим межпредметным курсом по физике будем понимать курс по выбору, соответствующий профилю обучения и построенный на основе связей, устанавливаемых между дисциплиной «Методика обучения и воспитания (физика)» и рядом общепрофессиональных или специальных дисциплин.

Введение достаточно большого числа элективных методических курсов по физике в образовательный процесс вуза при подготовке будущего учителя физики направлено на решение ряда задач:

– расширение и углубление знаний студентов в области физики, методики обучения физике в соответствии с их добровольным выбором и потребностями, что предоставляет возможность обучающимся изучать дополнительные темы, наиболее близко совпадающие с их профессиональными интересами;

– повышение роли обучаемых в определении необходимых им знаний, умений, компетенций в сфере профессиональной педагогической деятельности, поскольку студентам даётся право самостоятельного выбора элективного курса, что кардинально может изменить отношение студентов как будущих учителей физики к тому, чему и как их обучают в вузе;

– углубление освоения компетенций, в первую очередь, профессиональных компетенций и обеспечение индивидуализации образовательной программы студентов в области методики обучения физике;

– целесообразное сочетание теоретической подготовки и элементов будущей профессиональной педагогической деятельности учителя физики;

– обеспечение соответствия требований регионального рынка труда интересам студентов как будущих учителей физики, возможностей вуза – достижениям науки и передовой практики.

Условия создания и реализации элективных методических курсов по физике, направленных на решение приведённых выше задач, следующие:

– в технологию разработки содержания и реализации элективного методического курса по физике должна быть заложена единая интегрирующая основа. Это связано с тем, что использование междисциплинарного подхода при организации элективного мето-

дического курса по физике позволяет учитывать междисциплинарные связи по профилю обучения и предоставлять студентам, как будущим учителям физики, возможности для самосовершенствования в области нескольких образовательных сфер, значимых с позиций будущей профессии учителя физики;

– элективные методические курсы по физике как элемент системы методической подготовки будущего учителя физики должны формироваться на основе компетентностного подхода, т. е. предусматривать возможность сочетания обязательных нормативных дисциплин («Методика обучения и воспитания (физика)», «Общая и экспериментальная физика», «Основы теоретической физики») с элективными курсами на основе компетенций, и быть направлены на решение частных образовательных задач, обеспечивающих качественную подготовку студентов как будущих специалистов;

– при формировании элективных методических курсов по физике следует опираться на результат анализа требований к выпускнику как будущему учителю физики с учетом потребностей регионального рынка труда, предусматривать возможности сопряжения ФГОС ВО 3+¹ [13] и Профессионального стандарта педагога² [14], учитывать мнения студентов. Такие курсы будут носить динамичный характер за счёт уточнения и дополнения изменений конъюнктуры рынка труда, появления новых образовательных технологий, в том числе в области физики, методики обучения физике, и интересов студентов;

– каждый элективный методический курс по физике должен быть обеспечен адекватной технологией обучения, в том числе с использованием активных и интерактивных методов и форм обучения, современных технологий обучения, обеспечивающих решение образовательной задачи и поддерживающих интерес студента в овладении содержанием элективного курса;

– при реализации элективного методического курса по физике должны быть предусмотрены возможности реализации

сочетания учебной и практической деятельности студентов, например, в имитационном моделировании и участии в проектах, как важнейших составляющих в формировании профессиональной компетенции студента как будущего специалиста.

В соответствии со структурной моделью системы методической подготовки будущего учителя физики [3, с. 7] элективные методические курсы по физике могут рассматриваться как эффективная форма: а) интеграции пропедевтической подготовки с тремя составляющими (общекультурная, психолого-педагогическая, предметно-образовательная составляющие) и целенаправленной методической подготовки студентов, включающей теоретическую, практическую, исследовательскую составляющие; б) самосовершенствования студентов в области их личностных учебных и профессиональных предпочтений; в) повышения мотивации к педагогической деятельности в области физического образования. В целом, данные курсы служат целям погружения студентов в контекст будущей профессии, что позволяет повысить конкурентоспособность выпускников.

В соответствии с уровневой моделью системы методической подготовки будущего учителя физики [3, с. 9], раскрывающей содержательный, организационно-процессуальный и личностный аспекты подготовки, а также специфику подготовки будущих учителей физики, элективные методические курсы по физике должны рассматриваться как один из важнейших элементов системы методической подготовки будущего учителя физики.

Специфику подготовки будущего учителя физики в рамках элективных методических курсов по физике отражает модель методической системы изучения элективных методических курсов по физике. При её построении мы опирались на модель методической системы изучения элективных курсов по современной физике в профильной школе [6].

В структуре данной модели выделены три основных компонента: целеполагающий, процессуально-содержательный и результативный. Компоненты модели взаимосвязаны и образуют единую систему.

Целеполагающий компонент модели предполагает определение целей и задач изучения элективного методического курса по физике, требований к результатам усвоения курса (компетенции) и характеристику уровней сформированности компетенций.

¹ Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 10.06.2018).

² Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.ru> (дата обращения: 10.06.2018).

Содержательно-процессуальный компонент модели включает: критерии отбора содержания и организации учебного материала, изучаемого в рамках элективного методического курса по физике; формы, методы и средства обучения, направленные на достижение целей и задач изучения данного курса и формирование компетенций.

Результативный компонент модели предполагает диагностику сформированности компетенций в соответствии с уровнями сформированности компетенций на основе использования фонда оценочных средств (ФОС).

Дадим пояснения к отдельным компонентам модели методической системы изучения элективных методических курсов по физике.

Выбор тематики элективных методических курсов по физике основан на принципах дополнительности, научности, профессиональной направленности. При отборе и структурировании содержания элективного методического курса по физике, организации учебного материала следует опираться на принципы фундаментализации, интеграции, целостности, гуманитаризации, практико-ориентированности, гуманизации, модульного проектирования, вариативности, уровневой дифференциации. Данные принципы определяются функциями в системе педагогического, в том числе физического образования, целями образования в бакалавриате, опираются на образовательный стандарт и Профессиональный стандарт педагога, содержащие, в том числе, требования к уровню подготовки будущего учителя физики (ориентация на готовность к ведению методической деятельности в условиях современных тенденций развития школьного физического образования).

Применение личностно-деятельностного и компетентностного подходов при организации элективного методического курса по физике обуславливают активную позицию студента как будущего учителя физики, участвующего в определении целей, отборе содержания обучения, варьировании методов, приёмов и форм самостоятельной работы, при взаимодействии с другими субъектами учебного процесса. При объединении данных двух подходов элективный методический курс по физике следует рассматривать как форму межпредметной интеграции и профессиональной специализации.

Для обеспечения усвоения отобранного содержания в рамках элективного методического курса по физике необходимо использовать разнообразные модели процесса обучения. К таким моделям относятся:

- контекстное обучение, предполагающее интеграцию различных видов деятельности студента как будущего учителя физики в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность, что позволяет увеличивать активность студента за счёт роста доли практической работы;

- проблемное обучение, изменяющее характер учебного труда студента как будущего учителя физики с репродуктивного на продуктивный, творческий, направляющее студента на самостоятельный поиск профессионально значимой проблемы, путей её решения;

- имитационное обучение, построенное на использовании игровых и имитационных форм обучения, повышающее роль активных и интерактивных методов обучения, образовательных технологий в формировании профессиональных компетенций;

- обучение с использованием технологий мультимедиа, обеспечивающее широкий доступ к образовательным ресурсам, повышающее уровень самостоятельности обучающегося за счёт применения информационно-коммуникативных средств и технологий.

При реализации целей элективного курса необходимо использовать другие активные методы и приёмы обучения: проблемные вопросы, ролевые и деловые игры, проведение дискуссий и диспутов, имитационно-игровое моделирование, метод проектов и т. д. Все эти виды деятельности предоставляют студентам как будущим учителям физики большие возможности для включения их в ситуацию, с которой они могут встретиться в своей будущей профессиональной педагогической деятельности, моделирует систему отношений, характерных для профессиональной деятельности учителя физики.

Как было отмечено выше, элективные методические курсы по физике тесно связаны с нормативным (базовым) курсом «Методика обучения и воспитания (физика)». Это приводит к тому, что профессиональные компетенции формируются в соответствии с принципом преемственности в рамках базового курса и затем в рамках элективных методических курсов, а в некоторых случаях формирование компетенций идёт парал-

тельно в базовом и двух-трёх элективных курсах. Процесс формирования компетенций продолжается в рамках педагогических практик. Завершающим этапом формирования профессиональных компетенций выступает итоговая государственная аттестация студентов в форме государственного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы. Преемственность в формировании профессиональных компетенций выражается не только в смене семестров и элективных курсов (как этапов формирования компетенций), изучаемых студентами, но и в усложнении уровня учебно-методических заданий (УМЗ). Сложность и характер заданий обусловлены их содержанием, многоаспектностью и индивидуальным характером выполнения.

Учебно-методические задания подразделяются на три типа в соответствии с уровнем выполнения (базовый – Б, повышенный – П и углублённый – У уровни). Приведём примеры УМЗ, выполнение которых направлено на формирование ряда профессиональных компетенций (ПК-1, ПК-4, ПК-8, ПК-9), предлагаемых будущим учителям физики при изучении нормативного курса «Методика обучения и воспитания (физика)», элективного методического предметного курса по физике «Современный урок физики в

школе», элективных методических межпредметных курсов «Руководство проектно-исследовательской деятельностью учащихся», «Моделирование в науке» (табл. 1–4). Более подробно описание УМЗ различных типов при формировании профессиональных компетенций при изучении элективных методических курсов по физике приведено в учебно-методическом пособии¹ [12].

Выводы. Реализация элективных методических курсов по физике в системе методической подготовки будущего учителя физики при соответствующей организации учебного процесса позволяет учитывать и развивать способности каждого студента как будущего учителя физики, формируя и совершенствуя необходимые для него компоненты профессиональных компетенций. Новизна данных курсов заключается в том, что содержание, структура и организация занятий в рамках курсов определяются с учётом двух типов целей, а именно: а) цели, которые перед обучаемыми ставит преподаватель; б) цели, которые перед самим собой ставит студент как будущий учитель физики. Такое целеполагание предполагает обязательный учёт потребностей студентов и создание условий для их успешного саморазвития в области физического образования.

Таблица 1

Учебно-методические задания, направленные на формирование профессиональной компетенции ПК-1

<i>Дисциплина учебного плана, семестр, в котором изучается</i>			
Методика обучения и воспитания (физика) 6-й семестр	Методика обучения и воспитания (физика) 7-й семестр	Методика обучения и воспитания (физика) 8-й семестр	Современный урок физики в школе 9-й семестр
1	2	3	4
ПК-1. Готов реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов			
УМК (Б). В виде схемы представьте и охарактеризуйте состав УМК по физике, укажите значение каждого компонента УМК.	УМЗ (Б). На основе анализа рекомендованной литературы раскройте содержание понятия «курсы по выбору». Укажите роль и место курсов по выбору в системе предпрофильной подготовки обучающихся основной школы.	УМЗ (Б). Используя рекомендованные учебники по физике для средней школы (базовый уровень), выявите и кратко опишите особенности темы по изучению основ молекулярно-кинетической теории средней школы (базовый уровень).	УМЗ (Б). Является ли образовательный стандарт нормативным документом? Зачем нужен образовательный стандарт? Ответ обоснуйте.

¹ Десненко С. И., Проклова В. Ю., Десненко М. А. Элективные методические курсы по физике: учеб.-метод. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2017. – 195 с.

Окончание табл. 1

1	2	3	4
<p>УМЗ (Б). На основе анализа рекомендованных статей сравните различные подходы к определению содержания и структуры рабочей программы по физике.</p> <p>УМК (П). Используя предложенные УМК по физике для основной школы (авторы УМК: Пурьшева Н. С. и др., Пырышкин А. В. и др., Громов С. В. и др.), на основе предложенных критериев проведите их сравнительно-сопоставительный анализ</p>	<p>УМЗ (П). Используя дидактический материал «Оценивание программы курса по выбору», проведите анализ предложенных программ курсов по выбору по физике, сформулируйте выводы.</p> <p>УМЗ (У). Разработайте сценарий одного занятия курса по выбору по физике (тема выбирается студентами самостоятельно)</p>	<p>УМЗ (П). Проанализируйте программы для основной и средней (полной) школы с точки зрения возможностей организации фундаментального физического эксперимента.</p> <p>УМЗ (П). Используя рекомендованную литературу, учебники по физике, проведите научно-методический анализ основных понятий в теме «Взаимодействие тел» на примере понятий: механическое движение, масса, сила</p>	<p>УМЗ (П). Поясните, почему стандарты второго поколения для школы называют «стандартами трёх Т». Охарактеризуйте требования, описываемые в стандарте второго поколения.</p> <p>УМЗ (У). Проведите сравнительно-сопоставительный анализ стандартов первого и второго поколений для школы. Предложите критерии сравнения. Результаты анализа представьте в виде таблицы «ФГОС: понятие, сущность, особенности»</p>

Таблица 2

**Учебно-методические задания, направленные
на формирование профессиональной компетенции ПК-4¹**

Дисциплина учебного плана, семестр, в котором изучается			
Методика обучения и воспитания (физика) 6-й семестр	Методика обучения и воспитания (физика) 7-й семестр	Моделирование в науке 8-й семестр	Современный урок физики в школе 9-й семестр
ПК-4. Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами учебных предметов			
<p>УМЗ (Б). Используя различные источники информации, раскройте понятие «универсальное учебное действие» (УУД).</p> <p>УМЗ (Б). Охарактеризуйте требования к результатам освоения основных образовательных программ: предметные, метапредметные, личностные (на материале учебного предмета «Физика»).</p> <p>УМЗ (П). Предложите формулировки заданий, позволяющих оценить у обучающихся степень сформированности познавательных</p>	<p>УМЗ (П). Разработайте фрагмент урока физики, основу которого составляют учебные задания, направленные на формирование регулятивных умений обучающихся на основе содержания учебного предмета «Физика» (тема выбирается студентами самостоятельно).</p> <p>УМЗ (П). Перечислите и кратко охарактеризуйте коммуникативные</p>	<p>УМЗ (П). Составьте обобщающую таблицу «История создания тепловой машины». Предложите задания для обучающихся при работе с данной таблицей. Какие, по вашему мнению, УУД могут быть сформированы у школьников при использовании на уроках физики данных заданий?</p>	<p>УМЗ (Б). Пользуясь таблицей «Матрица согласования приёмов кейс-технологии и УУД для основной школы»¹ [15], конкретизируйте деятельность учащихся при выполнении конкретных кейсов по физике в терминах УУД (ФГОС ООО). Результат выполнения задания представьте в виде таблицы.</p>

¹ Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова [и др.]. – СПб.: КАРО, 2014. – 176 с.

<p>УУД (умение анализировать, сравнивать, сопоставлять и т. п.)</p>	<p>УУД, которые могут быть сформированы у школьников при групповой работе по определённой теме (тема выбирается студентами самостоятельно). УМЗ (У). Обоснуйте следующее положение: учебный предмет «Физика» есть компонент целостной системы личностно- и культурно-ориентированного образования</p>	<p>УМЗ (П). Оцените предложенные физические модели с точки зрения соответствия критериям эстетической ценности. Какие, по вашему мнению, УУД могут быть сформированы у школьников при использовании на уроках физики подобного типа заданий? УМЗ (У). Напишите эссе на тему «Роль школьного компьютерного физического эксперимента в проектировании современного урока физики для достижения целей современного образовательного стандарта»</p>	<p>УМЗ (П). Пользуясь рекомендованной литературой, охарактеризуйте ТРКМ как современную образовательную технологию, имеющую универсальный, метапредметный характер УМЗ (У). Докажите, что рабочая программа учителя является инструментом планирования процесса формирования УУД</p>
---	---	---	--

Таблица 3

Учебно-методические задания, направленные на формирование профессиональной компетенции ПК-8

<i>Дисциплина учебного плана, семестр, в котором изучается</i>			
Методика обучения и воспитания (физика) 6-й семестр	Руководство проектно-исследовательской деятельностью учащихся 6-й семестр	Методика обучения и воспитания (физика) 7-й семестр	Методика обучения и воспитания (физика) 8-й семестр
1	2	3	4
ПК-8. Способность проектировать образовательные программы			
<p>УМЗ (Б). Сформулируйте цели и задачи к урокам физики, используя современные подходы к формулированию целей (в контексте ФГОС): 1-я гр. – тема урока «Взаимодействие тел»; 2-я гр. – тема урока «Давление. Единицы давления»; 3-я гр. – тема урока «Мощность. Единицы мощности». УМЗ (П). Выполните тематическое поурочное планирование одной из тем педагогической практики.</p>	<p>УМЗ (П). Разработайте содержание внеурочного мероприятия, основу которого составляет организация проектной или учебно-исследовательской деятельности школьников в области физики и информатики. УМК (П). Разработайте содержание одного из предложенных учебных проектов по физике и информатике. (Указание: в проект включите элементы учебного исследования в области физического эксперимента).</p>	<p>УМЗ (Б). Предложите систему физических задач при изучении темы «Взаимодействие тел». УМЗ (П). Используя различные источники информации, предложите различные варианты плана-конспекта урока на тему «Трение в природе и технике». Используя схему методического анализа урока, проведите анализ одного из предложенных вариантов плана-конспекта урока на тему «Трение в природе и технике».</p>	<p>УМЗ (Б). Используя различные источники информации, разработайте упражнения для усвоения обучающимися смысла понятий «состояние макроскопической системы», «деформация», «трение» УМЗ (Б). Предложите вариант обобщения знаний школьников по теме «Электрический ток в различных средах»: а) в форме обобщающей таблицы; б) в форме опорного конспекта; в) в форме граф-схемы.</p>

1	2	3	4
УМЗ (П). Напишите конспект урока по теме: 1-я гр. – «Масса тела. Единицы массы»; 2-я гр. – «Двигатель внутреннего сгорания. Паровая турбина»; 3-я гр. – «Температура»	УМК (П). Разработайте учебный проект и учебное исследование по физике и информатике и в ходе их презентации покажите инвариантную и вариативную составляющие проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в рамках данных учебных проекта и исследования	УМЗ (У). Разработайте вариант внеклассного мероприятия на экологическую тематику (защита экологического проекта, аукцион природоохранных идей, дидактические игры экологической тематики «Своя игра», «Тепловые двигатели и охрана окружающей среды», конкурс кроссвордов, криптограмм, чайнвордов и т. п.)	УМЗ (У). Разработайте сценарий пресс-конференции на тему «Применение лазеров в технике и медицине». Используя схему методического анализа внеклассного мероприятия, проведите анализ разработанного сценария

Таблица 4

**Учебно-методические задания, направленные
на формирование профессиональной компетенции ПК-9**

Дисциплина учебного плана, семестр, в котором изучается				
Методика обучения и воспитания (физика) 6-й семестр	Руководство проектно-исследовательской деятельностью учащихся 6-й семестр	Методика обучения и воспитания (физика) 7-й семестр	Методика обучения и воспитания (физика) 8-й семестр	Современный урок физики в школе 9-й семестр
ПК-9. Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся				
УМЗ (П). Напишите конспект урока по теме: 1-я гр. – «Масса тела. Единицы массы»; 2-я гр. – «Двигатель внутреннего сгорания. Паровая турбина»; 3-я гр. – «Агрегатные состояния вещества». Выделите виды деятельности обучающихся на уроке и дайте им характеристику. УМЗ (П). Используя рекомендованную литературу, раскройте суть различных подходов при изучении физических законов:	УМЗ (Б). Используя рекомендованную литературу, определите деятельность обучающихся на каждом этапе проекта в терминах технологии и в терминах УУД (ФГОС). УМЗ (Б). Используя рекомендованную литературу, назовите и охарактеризуйте этапы работы над учебным исследованием (с распределением функций и содержания деятельности субъектов – активных участников проекта). 1-я гр. – постановка проблемы, (актуальность, обоснованность, социальная значимость темы);	УМЗ (П). Предложите алгоритмическое предписание для работы школьников при сборке электрических цепей. Включите данный алгоритм во фрагмент урока физики. УМЗ (У). Разработайте внеклассное мероприятие на тему «Оптические приборы в быту». Выделите и опишите деятельность обучающихся на данном мероприятии и при подготовке к нему. УМЗ (У). Напишите конспект урока физики, развивающего мотивационную сферу обучающихся и проводимого в нетрадиционной форме.	УМЗ (У). Предложите вариант организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся при изучении второго закона термодинамики. Напишите конспект урока физики на основе включения предложенного варианта. УМЗ (П). Предложите вариант организации самостоятельной работы учащихся с графиками при изучении гармонических колебаний. УМЗ (П). Используя рекомендованные учебники физики для средней школы (базовый уровень), тематическое планирование к учебникам,	УМЗ (Б). Поясните на конкретном примере особенности дифференцированной групповой работы в основной и старшей школе как основы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. УМЗ (П). Разработайте разноуровневые задания для организации этапа актуализации опорных знаний и умений с учётом возрастных особенностей обучающихся (основная и старшая школа). Выявите и охарактеризуйте особенности актуализации опорных знаний и умений

<p>1-я гр. – на основе деятельностного подхода с использованием системы действий; 2-я гр. – на основе использования планов обобщённого характера (ПОХ). УМЗ (У). Как вы понимаете следующие утверждения: а) образовательная программа по физике – нормативный документ; б) образовательная программа как индивидуальный образовательный маршрут обучающихся</p>	<p>2-я гр. – изучение теории, связанной с выбранной темой; 3-я гр. – выдвижение гипотезы исследования; 4-я гр. – подбор методик и практическое овладение ими; 5-я гр. – сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы; 6-я гр. – представление (презентация) выполненной работы. УМЗ (П). Познакомьтесь с публикациями в периодической печати по проблеме организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся. Подготовьте аннотации 2–3 статей</p>	<p>УМЗ (П). Предложите варианты обобщающих таблиц: а) «Экспериментальное обоснование основных положений МКТ»; б) «Методы изучения макроскопических систем»; в) «Применение первого закона термодинамики к различным изопротессам (изотермическому, изобарному, изохорному, адиабатному)». Составьте перечень вопросов для организации работы школьников с данными таблицами. Предложите варианты включения данных таблиц в урок обобщения и систематизации</p>	<p>на основе проведённого научного анализа законов, предложите и обоснуйте различные варианты методики изучения закона Ома для участка цепи, закона Джоуля – Ленца, закона Ома для полной цепи, закона Ампера. Охарактеризуйте этапы деятельности школьников при обучении по конкретной методике. УМЗ (П). В форме таблицы рассмотрите аналогию между механическими и электромагнитными колебаниями. Составьте перечень вопросов для организации работы обучающихся с данной таблицей</p>	<p>в основной и старшей школе (тема выбирается студентами самостоятельно). УМЗ (У). Разработайте конспект урока физики на основе использования технологии «Педагогические мастерские». Охарактеризуйте деятельность школьников на каждом из этапов технологии (тему урока студенты выбирают самостоятельно). Можно ли, по вашему мнению, использовать данную технологию в основной и старшей школе? Ответ обоснуйте. УМЗ (У). Используя различные источники информации, обоснуйте положение: «от триединой цели урока физики: – к определению целей урока физики через деятельность обучающегося; – к самостоятельному целеполаганию» [15]</p>
---	---	--	---	--

Список литературы

1. Груздева Н. В. Интеграция как методологический и дидактический принцип (на примере школьного естественно-научного образования) // Гуманистический потенциал естественно-научного образования: сб. науч. тр. / под ред. И. Ю. Алексаишной. СПб.: СПбГУПМ, 1996. С. 70–80.
2. Гуреева А. В. Основы организации элективного курса английского языка по профилю специальности (неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 26 с.
3. Десненко С. И. Система методической подготовки будущего учителя физики в условиях реализации новых образовательных стандартов // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогическое образование, теория и методика обучения. 2016. Т. 11, № 6. С. 13–22.
4. Дубицкая Л. В. Методическая система подготовки учителя к реализации педагогической интеграции в естественно-научном образовании учащихся средней школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2016. 398 с.
5. Королев М. Ю., Королева Л. В., Петрова Е. Б. Об интеграционных процессах в образовании // Наука и школа. 2009. № 6. С. 3–6.
6. Кудрявцев В. В., Орлов В. А. Модель методической системы изучения элективных курсов по современной физике в профильной школе // Физика в школе. 2011. № 6. С. 40–45.

7. Масленникова В. Ш., Угарова Н. М., Шамсутдинова В. Р. Теория и практика развития интеграционных процессов в воспитании и обучении в учреждениях профессионального образования [Электронный ресурс]. Казань: Данис, 2012. Режим доступа: http://www.ippporao.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=118:-2012&catid=31:pub-of-sociallab&Itemid=10 (дата обращения: 15.09.2018).

8. Собко Я. М. Философско-методологические аспекты интегративных курсов в профессиональном образовании: закономерности построения и функционирования // Молодой учёный. 2013. № 8. С. 427–430.

9. Ушакова М. А. Формирование содержания элективных курсов в системе подготовки учителей математики в педвузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Тагил, 2006. 20 с.

10. Хохлова Н. В. Место и роль элективных курсов в системе высшего образования: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2013. С. 31–37.

11. Шаронин В. А. Компетентностный подход в формировании содержания и реализации дисциплин по выбору студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2005. 24 с.

Статья поступила в редакцию 20.09.2018; принята к публикации 28.10.2018

Библиографическое описание статьи

Десненко С. И., Десненко М. А. Элективные курсы в системе методической подготовки будущего учителя физики в условиях реализации новых образовательных стандартов // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 6–17. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-6-17.

Svetlana I. Desnenko¹,

Doctor of Pedagogy, Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039),

e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Mikhail A. Desnenko²,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039),

e-mail: d_maikl09@rambler.ru

Elective Courses in the System of Methodical Training of Future Physics Teacher in Terms of New Educational Standards Implementation

The article provides a rationale for the importance of elective methodological courses in physics in the system of methodical preparation of a future physics teacher, carried out under the conditions of the implementation of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the direction of 44.03.05 *Teacher Education* (with two training profiles). The authors' definitions of an elective methodical subject course in physics and an elective methodical interdisciplinary course in physics are introduced. The specificity of a future physics teacher training within the framework of these courses is revealed in accordance with the model methodological system for studying elective methodical courses in physics. A characterization of the structure of this model is given, which includes three interrelated main components: goal-setting, substantive-procedural and effective components. Approaches and principles to the selection of content and structuring of elective methodological courses in physics are determined. The article justifies the necessity of designing in the framework of elective methodical courses in physics of active and interactive methods and forms of education, modern educational technologies of learning aimed at achieving an integrated learning result as a set of general and professional competencies that a future physics teacher should have. The article contains examples of educational and methodological tasks of different levels of complexity (basic, advanced, in-depth), aimed at the formation of a number of professional competencies (PC-1, PC-4, PC-8, PC-9) offered to future physics teachers when studying the normative course "Methods

¹ S. I. Desnenko is the coordinator of the study, defines the concept, formulates the conclusions of the collective study, draws up the text of the article.

² M. A. Desnenko organizes research, determines the logic of its conduct and analysis, conducts approbation and formulates the conclusions of the collective research, draws up the text of the article.

of teaching and education (physics)", elective methodical subject course in physics "Modern physics lesson at school", elective methodical interdisciplinary courses "Management of students' design and research activities", "Modeling in science".

Keywords: methodical training system, future physics teacher, elective courses, new educational standards of higher education

References

1. Gruzdeva N. V. Integraciya kak metodologicheskij i didakticheskij princip (na primere shkol'nogo estestvenno-nauchnogo obrazovaniya) // Gumanisticheskij potencial estestvenno-nauchnogo obrazovaniya: sb. nauch. tr. / pod red. I. Yu. Aleksaishnoj. SPb.: SPbGUPM, 1996. S. 70–80.
2. Gureeva A. V. Osnovy organizacii ehlektivnogo kursa anglijskogo yazyka po profilju special'nosti (neyazykovej vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2010. 26 s.
3. Desnenko S. I. Sistema metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya fiziki v usloviyah realizacii novyh obrazovatel'nyh standartov // Uchyonye zapiski ZabGU. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2016. T. 11, № 6. S. 13–22.
4. Dubickaya L. V. Metodicheskaya sistema podgotovki uchitelya k realizacii pedagogicheskoy integracii v estestvenno-nauchnom obrazovanii uchashchihsya srednej shkoly: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. M., 2016. 398 s.
5. Korolev M. Yu., Koroleva L. V., Petrova E. B. Ob integracionnyh processah v obrazovanii // Nauka i shkola. 2009. № 6. S. 3–6.
6. Kudryavcev V. V., Orlov V. A. Model' metodicheskoy sistemy izucheniya ehlektivnyh kursov po sovremennoj fizike v profil'noj shkole // Fizika v shkole. 2011. № 6. S. 40–45.
7. Maslennikova V. Sh., Ugarova N. M., SHamsutdinova V. R. Teoriya i praktika razvitiya integracionnyh processov v vospitanii i obuchenii v uchrezhdeniyah professional'nogo obrazovaniya [Ehlektronnyj resurs]. Kazan': Danis, 2012. Rezhim dostupa: http://www.ipporao.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=118:-2012&catid=31:pub-of-sociallab&Itemid=10 (data obrashcheniya: 15.09.2018).
8. Sobko Ya. M. Filosofsko-metodologicheskie aspekty integrativnyh kursov v professional'nom obrazovanii: zakonomernosti postroeniya i funkcionirovaniya // Molodoy uchyonyj. 2013. № 8. S. 427–430.
9. Ushakova M. A. Formirovanie soderzhaniya ehlektivnyh kursov v sisteme podgotovki uchitelej matematiki v pedvuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Nizhnij Tagil, 2006. 20 s.
10. Hohlova N. V. Mesto i rol' ehlektivnyh kursov v sisteme vysshego obrazovaniya: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. S. S. Chernova. Novosibirsk: Izd-vo CRNS, 2013. S. 31–37.
11. SHaronin V. A. Kompetentnostnyj podhod v formirovanii soderzhaniya i realizacii disciplin po vyboru studentov v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. M., 2005. 24 s.

Received: September 20, 2018; accepted for publication October 28, 2018

Reference to the article

Desnenko S. I., Desnenko M. A. Elective courses in the system of methodical training of future physics teacher in terms of new educational standards implementation // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 6–17. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-6-17.

УДК 378

Ольга Павловна Жигалова¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
Школа педагогики
(692500, Россия, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35),
e-mail: zhigalova.op@dvvfu.ru

Тина Геннадьевна Сепик²,
старший преподаватель,
Дальневосточный федеральный университет,
Школа педагогики
(692500, Россия, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35),
e-mail: sepiktina@mail.ru

Особенности профессиональной подготовки учителя информатики на современном этапе

Процесс подготовки современного учителя информатики сопряжён с рядом изменений, которые мы наблюдаем в современном обществе, в современной системе образования. Изменения, происходящие в современном обществе, ставят перед системой профессиональной подготовки учителя информатики ряд задач, на которые необходимо реагировать. В статье затрагивается тема подготовки современного учителя в условиях профессионального динамизма. Авторы статьи отмечают характерные черты профессиональной деятельности современного человека: формирование профессионального опыта в условиях неоднозначности профессиональных задач, динамичности производственных процессов, избыточности и неопределённости информации в профессиональной сфере. Возникает необходимость пересмотра подходов к организации учебного процесса, направленных на формирование профессиональных компетенций. Создание условий, пересмотр содержания и форматов обучения, способствующих успешному вхождению в профессию будущего учителя информатики является основной задачей на современном этапе. Основное содержание исследования составляет анализ условий организации образовательного процесса, ориентированного на формирование профессиональных компетенций будущего учителя информатики. Делается вывод о том, что поиск подходов, ориентированных на формирование личностного и профессионального становления педагога осуществляется без учёта особенностей организации профессиональной деятельности в информационном обществе.

Ключевые слова: бакалавр педагогического образования, подготовка бакалавров, информационное общество, учитель информатики, условия организации учебного процесса в вузе, профессиональные компетенции учителя

Введение. Знания и технологии выступают основой экономических изменений, происходящих в современном обществе. Технологии трансформируют сферу профессиональной деятельности современного человека и приводят к появлению «нового знания». Ключевыми характеристиками профессиональной сферы современного человека становятся: избыточность профессиональной информации, динамичность и технологичность процессов в профессиональной сфере, неопределённость профессиональных ситуаций.

В обществе ближайшего будущего формируется запрос на профессионала, готового к использованию своего потенциала при решении задач, не описанных ранее в профессиональной практике, созданию условий для появления нового профессионального знания и его осмысления. Деятельность в профессиональной сфере фокусируется на применении технологий к созданию прототипа совершенно нового продукта и исследованию новых знаний, возникающих в сфере его использования.

В результате в системе высшего профессионального образования формируется

¹ О. П. Жигалова анализирует научные источники, формулирует выводы, пишет и оформляет статью.

² Т. Г. Сепик анализирует научные источники, пишет и оформляет статью.

модель подготовки специалиста, для которой характерны следующие черты: создание условий в процессе обучения для формирования у учащегося нового субъектного опыта, профессиональное становление через осмысление проблем и разработку проектов их решения, формирование личной заинтересованности студента, предоставление возможности в реализации реальных проектов в условиях построения индивидуальной траектории обучения студента, разворачивание учебного процесса в рамках логики профессиональной деятельности [5; 6].

Формируются определённые требования к системе профессиональной подготовки учителя информатики и ИКТ. Именно к учителю информатики предъявляются повышенные требования, что объясняется важностью самого предмета «Информатика и ИКТ» в системе общего образования. Этот предмет призван подготовить ученика к продолжению обучения и реализации профессиональной деятельности в условиях высокотехнологичного информационного общества, где информационные и коммуникационные технологии выступают и как средство, и как цель обучения и работы, и как сфера появления нового знания.

Система профессиональной подготовки современного учителя информатики к реализации педагогической деятельности в условиях высокотехнологичной среды должна ориентироваться на важные составляющие и характерные черты общества в будущем.

Методология и методы исследования. В процессе работы использованы методы теоретического анализа, обобщения, конкретизации и классификации информации научно-педагогического и методического характера.

На основе изучения научной литературы установлено, что активное развитие технологий визуализации, удалённого доступа и коллективного взаимодействия приводит к изменениям в сфере педагогической деятельности современного учителя. Следует отметить ключевые из них: появление многообразия форм и методов обучения (мобильное обучение, адаптивное обучение, персонализированное обучение, форсайт-обучение и т. д.); изменение моделей обучения (сетевая модель обучения, корпоративная модель обучения, модель смешанного обучения); совершенствование технического обеспечения процессов орга-

низации обучения (дистанционное обучение в режиме онлайн, офлайн, платформенные решения в формате MOOC, СДО).

На наш взгляд, запросы современного общества ориентированы на подготовку педагогов, готовых к реализации деятельности в условиях избыточности информационно-образовательной среды, динамичности и технологичности процессов организации обучения, неопределённости ситуаций, с которыми они сталкиваются. В современном обществе формируется запрос на учителя как активную личность, которая способна самостоятельно определять и реализовывать цели, выходящие за пределы стандартных требований.

Способность к пониманию глобальных процессов в условиях стратегии государственной политики, готовность к управлению системами и процессами в образовательной экосистеме определяют как ключевые профессиональные компетенции учителя в ближайшем будущем [14; 17].

Формирование готовности педагога к реализации педагогической деятельности в условиях открытой архитектуры образовательной системы рассматривается нами как основная задача в системе профессиональной подготовки учителя информатики. В условиях открытой архитектуры образовательной системы учитель информатики должен владеть такими компетенциями, как: готовность к организации познавательной деятельности школьников, ориентированной на создание образовательных артефактов, не существующих ранее; готовность к реализации проектов с учащимися с использованием образовательных решений, не существующих ранее и не описанных в практике образования; способность к оценке социальных рисков от использования и применения данных образовательных решений и артефактов.

Теоретический анализ литературных источников позволил выделить ключевые идеи, взятые за основу в формировании системы профессиональной подготовки современного учителя. Ключевой из них является идея о формировании готовности современного учителя к реализации профессиональной деятельности в условиях «обучения в течение всей жизни». Данное направление предполагает личностное и профессиональное становление современного педагога через формирование готовности к постоянному саморазвитию и самообучению. В основе

организации процесса подготовки будущего учителя – установка на то, что они сами определяют свои потребности в обучении. Это способствует формированию важнейших умений, востребованных в будущем: самостоятельного обучения и управления образовательным процессом [3]. Данный подход в полной мере реализуется в системе педагогического сопровождения деятельности современного корпоративного университета (Сбербанк, Газпром, МТС и т. д.), в рамках которого обучение выстраивается на основе использования инновационных методик, технологий и инструментов по четырём ключевым центрам компетенций – методология, развитие и обучение, оценка, управление знаниями и консалтинг.

Необходимость применения деятельностных технологий в системе подготовки будущих педагогов определяют авторы В. С. Лазарев, И. А. Крутова, Г. П. Стефанова [11; 13]. Они обосновывают это как главное направление в разработке научного обеспечения системы профессиональной подготовки педагога. Для формирования профессиональных умений педагога выделяют условия, ориентированные на возможность решать практические задачи, связанные с профессиональной деятельностью учителя, на занятиях; выступать в роли обучающегося, а не обучающего; формировать профессиональные действия в соответствии с конкретностью и полнотой определения педагогической цели и способов проверки фактически полученного результата; осознавать профессиональный опыт на основе рефлексии способа действия.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме подготовки современного учителя информатики показывает, что в ней нет достаточно точной и ясной картины. Одни авторы предлагают совершенствовать содержание подготовки учителя информатики. Например, В. П. Жуланова предлагает организовать учебный процесс так, чтобы большая часть времени обучения выделялась на самостоятельную, групповую и сетевую работу. Чтобы студент сам в своём обучении поучаствовал, «прожил» в современных технологиях обучения с позиции ученика. Автор делает вывод, что подготовить современного учителя информатики можно только моделируя в процессе обучения процесс профессиональной деятельности [7].

О. В. Садыкова отмечает, что «существующая практика предметной подготов-

ки учителя информатики не охватывает все компоненты науки «Информатики»». Объём и глубина предметной подготовки не в полной мере отражает уровень развития науки «Информатики» на современном этапе. В результате возникает необходимость в подготовке учителя к проектированию профильных (элективных) курсов, отражающих уровень развития технологий и области их применения в обществе [15].

Т. А. Шастун [16] констатирует, что сложилось противоречие между постоянным возрастанием образовательного потенциала современных средств ИКТ, повышением требований к специально-технологическим компетенциям учителя информатики и недостаточной разработанностью теоретико-методических основ их формирования в вузе. Автор утверждает, что «учитель должен уметь использовать специальные технологии для разработки программного обеспечения и реализации их в учебном процессе, анализировать информационные технологии, практическое использование различных специальных информационных технологий, что и диктует необходимость формирования у него специально-технологических компетенций. Такие компетенции учителя информатики определяют, с одной стороны: обучение основам информатики на уровне пользователя, обучение основам программирования, создания простейших информационных продуктов, презентации, а с другой – способность применять специальные информационные технологии в процессе обучения и создавать информационную обеспеченность учебной деятельности учебного заведения».

Л. М. Ивкина [10] предлагает модель методической подготовки будущего учителя информатики в условиях образовательного кластера на платформе «Мегакласс». Ею описаны условия организации педагогического эксперимента и представлены результаты, доказывающие эффективность предложенной модели.

Авторы Л. В. Горчаков, Н. Ф. Долганова и А. Н. Стась [4] считают, что качественная предметная подготовка является необходимым требованием к квалификации педагога. Они обращают внимание на важность формирования алгоритмического мышления будущего учителя информатики.

А. Ш. Бакмаев и Г. Г. Исаева указывают на необходимость создания условий для формирования информационно-коммуника-

ционной компетенции как ключевой компетенции учителя информатики [2]. Н. И. Заводчикова и У. В. Плясунова отмечают о необходимости формирования методических компетенций [8].

Е. Н. Кувшинова [12] предлагает поэтапную подготовку будущих учителей информатики к разработке технологических карт уроков, планированию деятельности учащихся.

В системе подготовки современного учителя информатики особое место занимает изучение дисциплины «Методика обучения информатике» как важнейшей составляющей подготовки учителя информатики. Т. Б. Захарова и А. С. Захаров [9] считают, что организация образовательного процесса по освоению дисциплины «Методика обучения информатике» должна быть ориентирована на практическую деятельность будущих учителей информатики в современной информационной образовательной среде. Они предлагают аудиторные занятия проводить не только в виде традиционных лекций и семинаров, но и широко использовать активные и интерактивные формы. Среди них особая роль отводится разбору конкретных ситуаций, деловым и ролевым играм, выполнению исследовательских проектов, обучению в сотрудничестве при активном использовании сети Интернет и мультимедийных технологий.

Для практических занятий рекомендуют рассматривать систему педагогических задач, предусматривающих разбор педагогических ситуаций (видеозаписи уроков) для того, чтобы приблизить деятельность студента к его будущей профессиональной деятельности; организовывать встречи с авторами действующих учебников по информатике; организовывать мастер-классы и круглые столы с участием экспертов и специалистов в области методики обучения информатике; принимать участие в обсуждении актуальных проблем в сетевых сообществах и т. п.

Результаты исследования. В рамках теоретического исследования определены ключевые компетенции учителя ин-

форматики, необходимые для реализации педагогической деятельности в новых реалиях высокотехнологичного информационного общества. А именно: возможность организации познавательной деятельности школьников, ориентированной на создание информационных продуктов и прототипов, не существующих ранее; возможность реализации проектов с учащимися с применением образовательных решений, не описанных в практике образования; необходимость оценки социальных рисков от использования и применения созданных образовательных решений и разработанных прототипов.

По результатам теоретического анализа научных работ объединены основные идеи и подходы к организации системы профессиональной подготовки современного учителя информатики. Как правило, авторы ограничены в рамках ключевой идеи, отражающей необходимость формирования готовности у современного учителя к личностной и профессиональной самореализации через постоянное обучение и самообучение. При этом авторы акцентируют внимание на использовании различных подходов к организации деятельности студентов: использование деятельностных технологий, решение практических задач, анализ и обобщение опыта педагогической деятельности, включение в реальную работу профессиональных сообществ и т. д.

Следует заметить, что авторы не учитывают влияние технологий на изменение характера познавательного процесса и формирование открытой архитектуры образовательной системы, на которую оказывают влияние внешние информационные процессы.

Заключение. Анализ теоретических источников показал, что в системе профессиональной подготовки учителя информатики осуществляется постоянный поиск подходов, ориентированных на формирование личностного и профессионального становления педагога без учёта особенностей организации профессиональной деятельности в информационном обществе.

Список литературы

1. Андрусенко Е. Ю. Особенности подготовки учителя информатики к работе в системе дополнительного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9, № 2, ч. 2. С. 211–216.
2. Бакмаев А. Ш., Исаева Г. Г. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя информатики // Вестник Социально-педагогического института. 2016. № 1. С. 46–50.
3. Белогуров А. Ю. Стратегия и методология профессионального развития педагогов в течение всей жизни // Педагогика. 2016. № 7. С. 58–64.

4. Горчаков Л. В., Долганова Н. Ф., Стась А. Н. Предметная подготовка будущих учителей информатики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 9. С. 97–101.
5. Дроботенко Ю. Б. Исследование изменений в вузовской профессиональной подготовке учителей в условиях информационного общества // Человек и образование. 2012. № 3. С. 138–143.
6. Жигалова О. П. Процесс формирования субъективного опыта студента как основа организации обучения в педагогической магистратуре // Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и в странах Азиатско-Тихоокеанского региона: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Владивосток: ДВФУ, 2015. С. 53–56.
7. Жуланова В. П. Современные направления и пути совершенствования содержания подготовки учителя информатики [Электронный ресурс] // Наука и перспективы. 2015. № 1. Режим доступа: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-napravleniya-i-puti-sovershenstvovaniya-soderzhaniya-podgotovki-uchitelya-informatiki> (дата обращения: 17.09.2018).
8. Заводчикова Н. И., Плясунова У. В. Средства формирования и характеристики методических компетенций будущих учителей информатики средней школы // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 6. С. 102–107.
9. Захарова Т. Б., Захаров А. С. Роль и место дисциплины «Методика обучения информатике» в подготовке будущего учителя информатики // Преподаватель XXI век. 2015. № 4. С. 75–86.
10. Ивкина Л. М. Кластерная модель методической подготовки будущего учителя информатики // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2017. № 2. С. 66–69.
11. Крутова И. А., Стефанова Г. П. Методическая подготовка студентов к решению профессиональных задач учителя при обучении в вузе // Преподаватель XXI век. 2014. № 3. С. 99–105.
12. Кувшинова Е. Н. Подготовка будущих учителей информатики к разработке технологических карт уроков в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования // Вестник РУДН. Сер. Информатизация образования. 2017. № 1. С. 24–33.
13. Лазарев В. С. Ключевые проблемы модернизации педагогического образования // Педагогическое образование и наука. 2017. № 4. С. 7–15.
14. Лукша П., Кубиста Дж., Ласло А., Попович М. Образование для сложного общества [Электронный ресурс] // Доклад Global Education Futures. 2018. Режим доступа: https://www.futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 10.09.2018).
15. Садыкова О. В. Методические подходы формирования проектировочного компонента профессиональных компетенций будущих учителей информатики // Современные исследования социальных проблем. 2017. № 4–2. С. 280–283.
16. Шастун Т. А. Формирование специально-технологических компетенций учителя информатики в вузе // Крымский научный вестник. 2017. № 2–3. С. 83–93.
17. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

Статья поступила в редакцию 22.09.2018; принята к публикации 28.10.2018

Библиографическое описание статьи

Жигалова О. П., Сепик Т. Г. Особенности профессиональной подготовки учителя информатики на современном этапе // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 18–24.

Olga P. Zhigalova¹,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Far Eastern Federal University,
School of Education
(35 Nekrasova str., Ussuriisk, 692500, Russia),
e-mail: zhigalova.op@dvfu.ru

Tina G. Sepik²,
lecturer,
Far Eastern Federal University,
School of Education
(35 Nekrasova str., Ussuriisk, 692500, Russia),
e-mail: sepiktina@mail.ru

Features of Professional Training of Teachers of Informatics at the Present Stage

The process of training a modern computer science teacher is associated with a number of changes that we see in modern society, in the modern education system. The changes, taking place in modern society, have put before the system of professional training of teachers of Informatics a number of tasks to which it is necessary to respond. The article touches upon the topic of a modern teacher training in the conditions of professional dynamism. The authors of the article note the characteristic features of professional activity of a modern man: formation of professional experience in the conditions of professional tasks' ambiguity, dynamic production processes, redundancy and uncertainty of information in the professional sphere. There is a need to revise the approaches to the organization of the educational process aimed at the formation of professional competencies. The creation of conditions, revision of the content and formats of training that contribute to the successful entry into the profession of the future teacher of Informatics is the main task at the present stage. The main content of the study is the analysis of the educational process conditions, focused on the formation of professional competencies of the future teacher of Informatics. It is concluded that the search for approaches focused on the formation of personal and professional development of the teacher is carried out without taking into account the peculiarities of the organization of professional activity in the information society.

Keywords: bachelor of pedagogical education, bachelor's training, information society, Informatics teacher, conditions of educational process organization in the university, teacher's professional competence

References

1. Andrusenko E. Yu. Osobennosti podgotovki uchitelya informatiki k rabote v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2017. T. 9, № 2, ch. 2. S. 211–216.
2. Bakmaev A. Sh., Isaeva G. G. Formirovanie informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti budushchego uchitelya informatiki // Vestnik Social'no-pedagogicheskogo instituta. 2016. № 1. S. 46–50.
3. Belogurov A. Yu. Strategiya i metodologiya professional'nogo razvitiya pedagogov v techenie vsej zhizni // Pedagogika. 2016. № 7. S. 58–64.
4. Gorchakov L. V., Dolganova N. F., Stas' A. N. Predmetnaya podgotovka budushchih uchitelej informatiki // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 9. S. 97–101.
5. Drobotenko Yu. B. Issledovanie izmenenij v vuzovskoj professional'noj podgotovke uchitelej v usloviyah informacionnogo obshchestva // Chelovek i obrazovanie. 2012. № 3. С. 138–143.
6. Zhigalova O. P. Process formirovaniya sub»ektivnogo opyta studenta kak osnova organizacii obucheniya v pedagogicheskoy magistrature // Chelovekorazmernoe obrazovanie: problemy pedagogicheskikh praktik v Rossii i v stranah Aziatsko-Tihookeanskogo regiona: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Vladivostok: DVFU, 2015. S. 53–56.
7. Zhulanova V. P. Sovremennye napravleniya i puti sovershenstvovaniya soderzhaniya podgotovki uchitelya informatiki [Elektronnyj resurs] // Nauka i perspektivy. 2015. № 1. Rezhim dostupa. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-napravleniya-i-puti-sovershenstvovaniya-soderzhaniya-podgotovki-uchitelya-informatiki> (data obrashcheniya: 17.09.2018).
8. Zavodchikova N. I., Plyasunova U. V. Sredstva formirovaniya i harakteristiki metodicheskikh kompetencij budushchih uchitelej informatiki srednej shkoly // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. № 6. S. 102–107.

¹ O. P. Zhigalova – analysis of of scientific sources, formulation of conclusions, writing and preparation of the article.

² T. G. Sepik – analysis of scientific sources, writing and preparation of the article.

9. Zaharova T. B., Zaharov A. S. Rol' i mesto discipliny «Metodika obucheniya informatike» v podgotovke budushchego uchitelya informatiki // Prepodavatel' HHI vek. 2015. № 4. S. 75–86.
10. Ivkina L. M. Klasternaya model' metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya informatiki // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva. 2017. № 2. S. 66–69.
11. Krutova I. A., Stefanova G. P. Metodicheskaya podgotovka studentov k resheniyu professional'nyh zadach uchitelya pri obuchenii v vuze // Prepodavatel' HHI vek. 2014. № 3. S. 99–105.
12. Kuvshinova E. N. Podgotovka budushchih uchitelej informatiki k razrabotke tekhnologicheskikh kart urokov v usloviyah realizacii Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov osnovnogo obshchego obrazovaniya // Vestnik RUDN. Ser. Informatizaciya obrazovaniya. 2017. № 1. S. 24–33.
13. Lazarev V. S. Klyuchevye problemy modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2017. № 4. S. 7–15.
14. Luksha P., Kubista Dzh., Laslo A., Popovich M. Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva [Elektronnyj resurs] // Doklad Global Education Futures. 2018. Rezhim dostupa: https://www.futuref.org/education-futures_ru (data obrashcheniya: 10.09.2018).
15. Sadykova O. V. Metodicheskie podhody formirovaniya proektirovochnogo komponenta professional'nyh kompetencij budushchih uchitelej informatiki // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2017. № 4–2. S. 280–283.
16. Shastun T. A. Formirovanie special'no-tekhnologicheskikh kompetencij uchitelya informatiki v vuze // Krymskij nauchnyj vestnik. 2017. № 2–3. S. 83–93.
17. Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A., Remorenko I. M. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya. M.: NIU VShE, 2018. 28 s.

Received: September 22, 2018; accepted for publication October 28, 2018

Reference to the article

Zhigalova O. P., Sepik T. G. Features of Professional Training of Teachers of Informatics at the Present Stage // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 18–24.

УДК 378.18

Лариса Викторовна Занданова¹,
доктор исторических наук, профессор,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: zandanova@mail.ru

Татьяна Викторовна Дыкусова²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: shmidt_15.03@mail.ru

Лариса Марсовна Салахова³,
кандидат исторических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: mars1962@rambler.ru

Подготовка будущего учителя к организации внеурочной деятельности по истории: из опыта работы

В статье представлен опыт работы преподавателей кафедры истории и методики Педагогического института Иркутского государственного университета по реализации компетентного подхода в процессе подготовки будущих учителей, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профили «История», «История. Обществознание»), к будущей профессиональной деятельности. В частности, показаны примеры решения одной из задач – формирования личности и самосознания молодого поколения россиян через внеурочную работу в образовательном учреждении. Представлены различные формы организации внеурочной работы, которая на протяжении ряда лет проводится сотрудниками кафедры совместно с общеобразовательными учреждениями г. Иркутска и Иркутской области. Это Декады или Дни памяти, посвящённые знаменательным событиям в истории нашего государства, состоящие из комплекса мероприятий: литературно-документальных и литературно-музыкальных композиций, исторических викторин, экскурсий, квестов, выставок, лекций, работы исторических кинозалов, конкурсов малых сочинительских и изобразительных форм. Все эти формы внеурочной работы позволяют студентам уже в процессе обучения в вузе закрепить полученные знания, приобрести практические навыки организации подобных мероприятий, проявить свои творческие способности. Внеурочная работа, проводимая совместно с коллективами школьников и педагогов, ориентирована на развитие у студентов профессиональных компетенций, базовых ценностей, знаний, умений и навыков будущего учителя, а также его методической культуры.

Ключевые слова: педагогическое образование, компетентный подход, системно-деятельностный подход, профессиональные компетенции, внеурочная (внеучебная) деятельность, организационные формы внеурочной и внеурочной деятельности по истории

Введение. В современном образовании при формировании у молодёжи ориентиров самоидентификации, системы ценностей, воспитания в духе уважения к истории своего Отечества возрастает роль истории [21, с. 24]. Концептуальные подходы к изучению истории в школе отражены в учебно-методическом комплексе, в основу которого положен историко-культурный стан-

дарт, разработанный «коллективным разумом» учёных и учителей, базирующийся на культурно-антропологическом подходе. Как отмечено в предисловии к стандарту, в современных школьных учебниках продолжает доминировать традиционная установка на политическую историю. Это приводит к тому, что роль личностей, общественных институтов и структур, социокультурные факторы и

¹ Л. В. Занданова – организатор исследования.

² Т. В. Дыкусова формулирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного исследования.

³ Л. М. Салахова формулирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного исследования.

повседневность человеческой жизни уходят в тень, искажая, в конечном счёте, историческую реальность. В нём, в частности, сказано: «В предлагаемом историко-культурном стандарте наряду с большим вниманием к политической истории особое место уделено личности в истории, причём не только через изучение биографий выдающихся людей, но и через постижение перипетий “рядовых граждан”, сквозь судьбы которых могут быть показаны социальные и политические процессы. Выработка сознательного оценочного отношения к историческим деятелям, процессам и явлениям – важнейшая задача преподавания истории в школе» [14].

В концепции подчёркивается, что её реализация возможна при условии проведения комплекса мероприятий, направленных на формирование и развитие историко-культурного образовательного пространства, наполненного научно-образовательными материалами для учителей и школьников. По мнению ведущих методистов Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой, из этого логично вытекает значимость внеурочной работы, реализации образовательных проектов, в том числе гражданско-патриотической направленности, что является условием эффективной образовательной деятельности в насыщенном информационном пространстве [12, с. 11]. В связи с этим, в первую очередь, возрастает потребность основательной подготовки современного учителя по формированию мировоззрения молодого поколения на базе знаний об основных этапах развития человеческого общества, месте истории России в мировой истории, понимания роли исторической памяти о прошлом, умения её сохранять и передавать потомкам. Решение этой задачи на практике подразумевает гораздо более разнообразную работу учителя в школе, нежели проведение уроков, отчего внеурочная работа обретает новые смыслы. Как указано в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, «Основная образовательная программа реализуется образовательными учреждениями через урочную и внеурочную деятельность... Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские орга-

низации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно-полезные практики, военно-патриотические объединения и т. д.» [20].

Чередование урочной и внеурочной деятельности, их соотношение в образовательном процессе определяет образовательное учреждение. При этом необходимо, чтобы формы внеурочной деятельности отличались от урочной, организовывались на добровольной основе в соответствии с интересами её участников. Внеурочная деятельность должна быть направлена на достижение личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы, поэтому виды деятельности определяются исходя из их воспитательного потенциала: познавательная; игровая; трудовая (производственная); досугово-развлекательная; спортивно-оздоровительная; туристско-краеведческая; художественное творчество; социальное творчество (социально-преобразовательная деятельность); проблемно-ценностное общение.

В педагогических исследованиях и методической литературе используются понятия «внеклассная», «внеурочная», «внеучебная» работа. Е. Н. Степанов с позиций деятельностного подхода определяет внеурочную деятельность как активность детей, обусловленную их интересами и потребностями, направленную на познание и преобразование себя и окружающей действительности, играющей важную роль в развитии учащихся и формировании ученического коллектива [18].

Программа внеурочной работы по истории, способствуя решению целого комплекса задач, может включать различные виды деятельности и формы её организации. Современные подходы к организации внеурочной работы по истории, по мнению О. Ю. Стреловой и Е. Е. Вяземского, опираются на традиции, которые сложились в отечественной практике. Однако среди традиционных форм приоритет отдаётся тем, которые формируют у школьников понимание социальной реальности и повседневной жизни, опыт переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, опыт самостоятельного общественного действия. Эти цели достигаются через проектную и игровую деятельность. Познавательная деятельность во

внеурочной работе по истории реализуется через участие школьников в олимпиадах, конкурсах, викторинах [19, с. 28–37].

Что касается системы высшего образования, то роль внеучебной деятельности, как важной составляющей образовательного процесса, в ней значительно возрастает. Этому посвящены работы современных исследователей: Л. Ф. Беликовой, С. В. Горской, Т. Г. Петраковой, А. В. Пономарева, В. А. Смирнова, И. В. Юденковой и других, в которых они рассматривают различные аспекты внеучебной работы в вузе: уровни организации, направления, организационные формы, их влияние на формирование и развитие компетенций, отношение студентов к деятельности вне учебного процесса [2; 4; 6; 9; 16; 17].

Новизна представленного исследования состоит в том, что авторы презентуют свой опыт работы по расширению информационно-образовательного пространства в вузе не только путём проведения комплекса внеучебных мероприятий, но и через привлечение к участию в них преподавателей, студентов, школьников и учителей, тем самым формируя опыт проведения различных форм внеурочной (внеучебной) работы и взаимодействия с потенциальными участниками будущей профессиональной деятельности.

Методология и методы исследования. Несмотря на значимую роль внеурочной работы в реализации основной образовательной программы общего образования, проблема подготовки студентов – будущих учителей к организации внеурочной работы по истории не нашла должного изучения в теории и практике педагогического образования. В то же время ФГОС ВО, определяя требования к результатам освоения дисциплин, ориентирует тех, кто его реализует, на формирование у студентов компетенций, связанных со способностями решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности. В процессе исследования авторы обосновывают возможные виды, формы, методы совместной внеурочной (внеучебной) деятельности преподавателей, студентов, школьников и учителей, позволяющие существенно расширить информационно-образовательное пространство внеучебной работы в вузе, формирующие одновременно опыт будущей профессиональной деятельности педагога.

Методологической основой исследования, в первую очередь, является компетентностный подход к организации образовательного процесса в вузе, который направлен на формирование у студентов понимания значимости внеурочной работы в воспитании и развитии личности, включение студентов в различные направления и формы её проведения, а также приобретение первоначального опыта взаимодействия с учащимися во внеучебное время. В то же время учитываются возможности реализации студентами системно-деятельностного подхода как методологической основы федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

В ходе проведения исследования изучались нормативные документы, методическая литература по проблеме организации внеучебной работы в вузе и внеурочной деятельности в школе, результаты педагогических практик, обобщался личный опыт авторов и их коллег – сотрудников кафедры истории и методики Педагогического института ИГУ. Были использованы такие методы, как контент-анализ, наблюдение и опрос, в частности, проведено интервьюирование и анкетирование студентов, школьников и учителей школ, изучены и проанализированы продукты творческой деятельности участников проводимых мероприятий.

Результаты исследования и их обсуждение. Образовательные учреждения сегодня имеют возможность самостоятельно разрабатывать программы внеурочной деятельности, которые могут носить комплексный или тематический характер, быть ориентированными, например, на достижение результата определённого уровня, на конкретные виды деятельности, на учёт возрастных и индивидуальных особенностей. Преподаватели кафедры смогли организовать воспитательную работу со студентами таким образом, чтобы она давала возможность не только закреплять полученные знания, формировать систему ценностей, воспитывая у молодого поколения уважение к истории своего Отечества, но и создавала представление о различных формах внеурочной деятельности по истории и средствах их реализации через практическое участие в мероприятиях. Каждому студенту в период обучения предоставляется возможность стать не только зрителем, но и активным создателем и участником, применить свои

знания, проявить творческие способности, навыки и умения, выбрав наиболее приемлемую для себя сферу деятельности. Одновременно студенты взаимодействуют с участниками этой деятельности: школьниками и учителями, поскольку они также включены в процесс. Таким образом, уже обучаясь в вузе, будущий учитель истории приобретает соответствующую направленности и профилю обучения компетентность в вопросах формирования гражданской идентичности школьников, учится находить и использовать эффективные направления, формы, средства внеурочной работы.

В основе внеучебной работы, которую осуществляют преподаватели нашей кафедры, лежит идея представления событий российской истории через судьбы конкретных людей. В выборе тем для проведения столь массовых мероприятий нам помогает календарь памятных дат в истории России, которым мы посвящаем свои Декады или Дни памяти. Они представляют собой комплекс различных форм активного взаимодействия преподавателей, студентов, школьников и учителей, состоящий из литературно-музыкальных и литературно-документальных композиций, лекториев, викторин, экскурсий, исторических реконструкций, квестов, мастер-классов и т. д. Создавая сценарии мероприятий, мы стремимся выстроить содержание таким образом, чтобы разговор о ключевых событиях опирался на примеры из жизни непосредственных участников событий. Поиск примеров занимает значительное время, потому что наряду с общеизвестными биографическими фактами мы включаем примеры менее известные, но также имеющие яркое эмоциональное воздействие на тех, к кому обращены наши мероприятия. Мы привлекаем к участию в Днях или Декадах студентов в разных ролях: слушателей, чтецов, сценаристов, лекторов, участников конкурсов, экспертов. Такой подход позволяет воспитывать людей, уважающих представителей старших поколений, бережно относящихся к истории своей страны, края, семьи. Это происходит не тогда, когда молодой человек просто восстанавливает событийный ряд, а когда он эмоционально переживёт ту или иную страницу российской истории, это помогает формировать людей, способных критически мыслить и действовать в соответствии с выработанными этическими принципами.

Второе десятилетие XXI в., в которое мы живём, насыщено юбилейными датами, связанными с бурными событиями столетней давности в истории страны. Это и Первая мировая война, и Великая российская революция, и Гражданская война, которым посвящено множество конференций и научных публикаций, опубликованы десятки сборников документальных материалов. Эти события в историко-культурном стандарте общего образования отнесены к «трудным вопросам в истории». Е. Е. Вяземский и О. Ю. Стрелова проводят от них линию к «дискуссионным» вопросам. Если «трудные» вопросы жёстко привязаны к содержанию историко-культурного стандарта, то «дискуссионные» вопросы скорее могут стать предметом обсуждения на дополнительном воспитательно-образовательном пространстве, в частности, во внеурочной работе (в ролевых и деловых играх, конференциях, круглых столах, лекториях, пресс-конференциях, дискуссиях и т. д.), а также объектом поисково-исследовательской и творческой деятельности учащихся [12, с. 62–63].

Комплекс мероприятий, посвящённых 100-летию с начала Первой мировой войны, был проведён в виде Дней памяти и длился 20 дней. Целью являлось воссоздание истории Первой мировой войны на основании документальных материалов, позволивших приблизить события того времени, пробуждение интереса у студентов и школьников к героическому прошлому нашего народа, проявление уважения к русским офицерам и солдатам, честно исполнившим свой долг перед Родиной. В план Дней были включены:

– викторина «Первая мировая война (1914–1918 гг.): события и люди» [11];

– выставка «Первая мировая война в документах и фотографиях», основу которой составили фотографии и документы, отражающие основные этапы и аспекты последней войны Российской империи с включением материалов регионального характера;

– лекторий «Первая мировая война: великая и забытая». Для этого была создана лекторская группа из школьников, студентов и преподавателей. Лекции сопровождались показом мультимедийных презентаций, что способствовало более глубокому раскрытию отдельных страниц истории Первой мировой войны;

– литературно-документальная композиция под названием: «В немолчном зове

боевой трубы я вдруг услышал песнь моей судьбы...». Композиция была основана на подлинных исторических источниках: дневниковых записях и поэтических строках, которые прозвучали в сопровождении песен времён войны и документальных кадров тех лет, что способствовало созданию яркого и запоминающегося образа события [13];

– исторический кинозал, в котором были показаны фильмы о событиях Первой мировой войны.

Дни памяти завершились итоговым мероприятием, на котором происходило награждение победителей и участников мероприятий.

В 2015 г. в программу испытаний (ЕГЭ) по истории в общеобразовательной школе был включён вопрос «Героизм в годы Великой Отечественной войны». Несомненно, в первую очередь это связано с юбилеем Победы, повышенным вниманием к событиям 70-летней давности; необходимостью актуализировать проблему патриотического воспитания молодого поколения, формирования идеалов патриотизма и морально-нравственных ценностей, наконец, с фальсификацией итогов Великой Отечественной войны и стремлением принизить роль Советского Союза в разгроме фашизма. Всё это заставляет олицетворять историческую память, а не делать её безликой. Преподавателями кафедры и студентами при участии обучающихся в образовательных учреждениях были проведены Дни, посвящённые 70-летию Победы в Великой Отечественной войне, которые также носили комплексный характер. Лекторская группа традиционно выступила в школах города и студенческих группах с беседами на военные темы; была создана экспозиция, основу которой составили фотографии и личные вещи участников войны – бывших преподавателей и студентов вуза, а также родственников сегодняшних студентов и преподавателей; проведена историческая викторина; конкурс плакатов и малых сочинительских форм и т. д.

Большое значение имела организация итогового мероприятия. Одной из самых трудоёмких форм является подготовка и представление литературно-музыкальной композиции «Чтоб не терялась с прошлым связь...» [10]. Эта композиция была посвящена памяти о Великой Отечественной войне, построена на художественных образах, созданных поэтами и композиторами нашей страны, а

конкретно-исторический образ военного времени, трагедии народа был воссоздан через документальный визуальный материал. Современные технические средства позволили нам усовершенствовать звуковое и визуальное оформление литературно-музыкальной композиции.

В феврале 2017 г. были проведены Дни памяти, посвящённые началу Великой российской революции. События, происшедшие в нашей стране в 1917 г., до сих пор неоднозначно оцениваются в обществе в целом и в научной среде, в частности, часто их относят к «неудобным» темам или «трудным» вопросам. План проведения этих Дней, как и предыдущих, состоял из комплекса мероприятий: это и викторина, посвящённая Великой российской революции [11], и экскурсия по местам, связанным с революционными событиями в г. Иркутске, и цикл лекций для учащихся школ города и студентов Педагогического института. В центре всех мероприятий была литературно-документальная композиция под названием «Посвящается Великой российской революции» [13], основанная на источниках личного происхождения и поэтических произведениях, в которых события 1917 г. студенты «увидели» глазами русских поэтов и писателей, вовлечённых в стремительный водоворот событий судьбоносного года.

Экскурсия «Декабрьские бои 1917 г. в Иркутске: исторические реалии» предусматривала двусторонний диалог между экскурсоводом и экскурсантами с целью преобразования общей информации в личностные знания. Преподаватель во время экскурсии, находясь у того или иного исторического объекта, демонстрировал студентам фотографии, выполненные в Иркутске в начале XX в. Эти же фотографии были перед началом экскурсии загружены на телефоны (гаджеты) студентов, что позволило сделать процесс интерактивным, обеспечить высокую степень коммуникации, смену и разнообразие видов деятельности.

Созданию ярких образов и особенностей исторического прошлого способствуют содержательные линии «История и память», «Человек в истории», «История и писатель/поэт», в качестве средства реконструкции событий в которых используются художественные произведения и визуальные образы. Они дают представление о том, как люди воспринимали, оценивали и отображали те или

иные исторические ситуации. Такие средства были использованы нами при разработке литературно-художественных композиций.

Примером реализации идеи рассматривания событий «большой истории» через судьбы конкретных людей являются Дни памяти жертв политических репрессий, проведённые в конце октября – начале ноября 2017 г. Они проходили под знаком печального юбилея – 80-летия начала Большого террора и состояли из цикла мероприятий. Дни памяти начались с работы студенческой лекторской группы, которая работала по заявкам и в школах г. Иркутска. В это же время состоялась поездка преподавателей и студентов на мемориальный комплекс в пос. Пивовариха – место захоронения жертв репрессий, для участия в памятном митинге. В выставочном зале учебно-методического центра отделения гуманитарно-эстетического образования была открыта выставка «1937 – Большой террор – 1938». В основу экспозиционного материала были положены фотодокументы передвижной выставки Международного историко-просветительского общества «Мемориал», важное место на ней заняли документы, повествующие об истории Большого террора в Сибири, и, в первую очередь, в Иркутской области. Были подготовлены экскурсоводы из числа студентов, которые помогали посетителям глубже понять суть исторических событий и процессов.

Особое место в Днях памяти занял блок «Беседы с учёными». Студентам и обучающимся общеобразовательных учреждений была предоставлена возможность познакомиться с опытом и результатами исследовательского поиска, получить ответы на вопросы, советы по организации работы с документами, позволяющими восстановить историю своей семьи. Преподавателями кафедры были проведены беседы по следующей тематике:

1. «Следственное дело Никиты Ивановича Занданова как исторический источник по истории репрессий».
2. «Пропавшее время, сгоревшие души...» (о лагерях ГУЛАГа в Иркутской области).
3. «Тайны дачи Лунного короля» (о местах захоронений жертв репрессий в г. Иркутске).
4. «Голоса истории: устные воспоминания о репрессиях».

Также в дни памятных мероприятий была проведена викторина, посвящённая событиям Большого террора.

Помимо форм, связанных с массовыми мероприятиями, проводимыми в аудиториях, мы использовали такую форму, популярную у студентов младших курсов и обучающихся образовательных учреждений, как квест. Квесты – один из современных видов внеурочной/внеучебной работы по истории, ориентированный на достижение ценностно-целевых результатов образования, соответствующих требованиям ФГОС, углубление краеведческих знаний.

Квесты проводились на протяжении двух лет. «Историческое ориентирование: в лабиринтах иркутской истории» – так называлась интеллектуальная игра, посвящённая 350-летию города, в которой молодые люди состязались в знании истории и культуры своего города, умении ориентироваться в его пространстве, создании виртуального образа исторического прошлого Иркутска [15]. Каждая игра состояла из четырёх этапов (сезонов). Тематика каждого сезона позволяла лучше узнать культуру и историю города. Эти темы охватывали разные этапы истории города, в то же время они позволяли почувствовать колорит его социокультурного пространства: «Иркутск купеческий», «Иркутск православный», «Иркутск театральный», «Иркутск архитектурный».

К началу первого сезона было создано 11 команд, в восемь из которых вошли студенты 1-го курса, а три команды составили учащиеся иркутских школ. Участники получали маршрутные листы с заданиями отыскать по описаниям культурно-исторические объекты и сфотографироваться на их фоне. Затем команды предоставляли отчёты о своём маршруте с полным описанием объектов, выполненные в виде презентации. Таким образом, участники игры в процессе выполнения заданий учились ориентироваться в пространстве современного города, в его историческом прошлом, находить исторические источники, а затем, с помощью современной техники и технологий, создавать своё видение города, его виртуальный и реальный образ.

При оформлении заданий ребята проявили свои знания, эрудицию, смекалку. Они не только узнали много нового о прошлом и настоящем нашего города, увидели его достопримечательности, познакомились

с именами людей, внесших значительный вклад в создание его истории, но и по-новому взглянули на его облик, улицы, площади, памятники, научились коллективно работать, пользоваться техническим инструментарием, показали свои творческие способности.

Между игровыми сезонами был проведён круглый стол «Сибирское купечество и его роль в формировании европейского облика нашего города», проведена экскурсия по историческим зданиям Восточно-Сибирской государственной академии образования (ныне Педагогического института ИГУ) для участников школьных команд.

Познавательной формой внеучебной деятельности студентов является их участие в исторических реконструкциях в архитектурно-этнографическом музее «Тальцы». В них охотно участвуют не только студенты, но и преподаватели кафедры и учителя школ города. Совместно с АЭМ были проведены реконструкции заседания мирового суда в до-революционной деревне, «Коллективизация иркутской деревни», «Великая Отечественная война в сибирской деревне». Благодаря наличию в музее оригинального здания сельской школы студенты смогли окунуться в атмосферу прошлого, попробовать себя в роли сельских учителей и пионерских вожатых.

Одной из форм совместной работы школы и вуза в организации внеучебной работы явились мастер-классы, как особая форма обобщения и распространения педагогического опыта учителей. В рамках юбилейных мероприятий проводились конкурсы методических разработок педагогов: мультимедийные презентации, виртуальные экскурсии, сценарии [11]. Лучшие работы были представлены студентам и вызвали интерес.

Нами проведен опрос среди студентов 1–4-х курсов, обучающихся на профилях «История» и «История. Обществознание», в нём приняли участие около 100 человек. 81 % опрошенных отмечают, что они являлись активными участниками проводимых внеучебных мероприятий, 19 % не принимали непосредственного участия в подготовке и проведении, но являлись зрителями и слушателями, а впредь хотели бы принимать активное участие. Среди наиболее полезных и интересных форм называют исторические квесты, викторины, экскурсии, лектории, причём отмечают именно возможность самим участвовать в проведении экскурсий и лек-

ций. Эффективность участия во внеучебной деятельности студенты видят в том, что расширяется их кругозор, развиваются навыки самостоятельной работы, коммуникативные умения, формируется опыт педагогической деятельности. Положительно оценивают участие во внеучебных мероприятиях, проводимых кафедрой, учителя и школьники. В частности, педагоги отмечают, что такая работа инициирует организацию в школе внеурочной работы по истории.

Заключение. Взаимодействие школы и вуза может стать важным стимулом активизации внеурочной работы в школе и сотрудничества преподавателей, студентов и педагогов общеобразовательных организаций, а также условием освоения позитивного опыта студентами для будущей профессиональной деятельности. Кафедрой истории и методики Педагогического института ИГУ возрождаются традиции взаимодействия с общеобразовательными организациями в проведении внеурочных форм работы со школьниками. Более пяти лет студенты и преподаватели активно участвуют в организации и проведении муниципального и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников по истории. Разработан банк заданий в соответствии с рекомендациями центральной предметно-методической комиссии для проведения муниципальных олимпиад в г. Иркутске и Иркутской области для 7–11-х классов.

Преподаватели нашей кафедры активно участвуют сами и привлекают студентов к проведению научно-практических конференций по результатам учебно-исследовательской работы учащихся («Эврика», «С Иркутском связанные судьбы», «Байкальское кольцо» и др.).

Инновационный опыт кафедры получил положительную оценку со стороны учителей и школьников, органов управления образованием г. Иркутска. Преподаватели и студенты отмечены благодарностями, награждены грамотами, дипломами разного уровня, в том числе губернатора Иркутской области. Подготовлено и опубликовано учебно-методическое пособие в четырёх частях, куда вошли сценарии литературно-документальных, литературно-музыкальных композиций, квестов, викторин и т. д., а также лучшие методические проекты учителей [10; 11; 13; 15]. Пособие предназначено для студентов, педагогов и школьников.

Список литературы

1. Арон Р. Измерения исторического сознания / пер. с фр., отв. ред. и авт. заключ. ст. И. А. Гобозова. 2-е изд. М.: Либроком, 2010. 536 с.
2. Беликова Л. Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 51–57.
3. Нора П. Место памяти. 1984–86. Les lieux de memoire: в 7 т. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. С. 17–50.
4. Пономарев А. В. Воспитательная работа со студентами в вузе: организация и управление // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 6. С. 71–76.
5. Рюзен Й. Утрачивая последовательность истории (некоторые аспекты исторической науки на перекрестке модернизма, постмодернизма и дискуссии о памяти) // Диалоги со временем. 2001. Вып. 7. С. 8–26.
6. Смирнов В. А. Внеучебная работа в вузе: некоторые проблемы и возможные пути развития // Вестник высшей школы. 2014. № 11. С. 17–23.
7. Томпсон П. Голос прошлого. Устная история: пер. с англ. М.: Весь мир, 2003. 366 с.
8. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Высш. шк., 1992. 351 с.
9. Юденкова И. В., Горская С. В. Внеучебная деятельность студентов как один из факторов формирования их профессиональной компетентности // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10. С. 197–199.

Источники

10. Айдаров К. А., Кулакова Я. В., Салахова Л. М. Внеурочная работа учителя истории: учеб.-метод. пособие. Иркутск: Оттиск, 2018. Вып. 1, ч. 2. 74 с.
11. Афанасов О. В., Дикун. А. С., Дыкусова Т. В. Внеурочная работа учителя истории: учеб.-метод. пособие. Иркутск: Репроцентр А-1, 2018. Вып. 1, ч. 3. 103 с.
12. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Педагогические подходы к реализации концепции единого учебника истории: пособие для учителей истории общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2015. 78 с.
13. Занданова Л. В., Макеев А. Н., Серебренников И. П. Внеурочная работа учителя истории: учеб.-метод. пособие. Иркутск: Оттиск, 2018. Вып. 1, ч. 1. 90 с.
14. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории на сайте Российского исторического общества [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rushistory.org/?page_id=1219 (дата обращения: 13.06.2018).
15. Неклюдова А. В., Шахерова С. Л., Шергин Д. Л. Внеурочная работа учителя истории: учеб.-метод. пособие. Иркутск: Репроцентр А-1, 2018. Вып. 1, ч. 4. 70 с.
16. Организация внеучебной работы в Пермском государственном техническом университете: сб. нормативных док. / сост. Т. А. Ульрих. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2008. 216 с.
17. Петракова Т. Г. Системный подход как способ эффективной организации внеучебной деятельности на факультете в вузе [Электронный ресурс]. Барнаул: Алтайский гос. техн. ун-т. Режим доступа: <http://www.elib.altstu.ru/dissert/conferenc/2010/02/pdf/257petrakova.pdf> (дата обращения: 09.04.2018).
18. Степанов П. В. Организация внеурочной деятельности учащихся начальных классов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gpp.nashaucheba.ru> (дата обращения: 11.03.2018).
19. Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. История после звонка. Внеклассная работа по истории в школе: метод. пособие. М.: Русское слово – учебник, 2016. 72 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Минобрнауки РФ 17.12.2010 г. № 1897 [Электронный ресурс] // Официальный сайт Минобрнауки РФ (дата обращения: 16.06.2018).
21. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

Статья поступила в редакцию 01.07.2018; принята к публикации 08.09.2018

Библиографическое описание статьи

Занданова Л. В., Дыкусова Т. В., Салахова Л. М. Подготовка будущего учителя к организации внеурочной деятельности по истории: из опыта работы // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 25–34.

Larisa V. Zandanova¹,

Doctor of History, Professor,

Irkutsk State University

(1 Karla Marksa st., Irkutsk, 664003, Russia),

e-mail: zandanova@mail.ru

Tatyana V. Dykusova²,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,

Irkutsk State University

(1 Karla Marksa st., Irkutsk, 664003, Russia),

e-mail: shmidt_15.03@mail.ru

Larisa M. Salakhova³,

Candidate of History, Associate Professor,

Irkutsk State University

(1 Karla Marksa st., Irkutsk, 664003, Russia),

e-mail: mars1962@rambler.ru

Preparation of Future Teachers for the Organization of Extracurricular Activities in History: Based on the Experience

The article presents the experience of teachers of the History and Methodology department of the Pedagogical Institute of the Irkutsk State University in the implementation of the competence approach in the process of training students enrolled in the direction of "Pedagogical education" (profile "History", "History – social Science") for future professional activities. In particular, the authors consider the training of future teachers of history to solve the problem of formation of personality and self-consciousness of Russians through extracurricular work in an educational institution. Various forms of extracurricular work organization, which for a number of years are carried out together with educational institutions, are shown. Decades (days of Memory) dedicated to significant events in the history of our country consist of a set of activities: literary, documentary and musical compositions, quizzes, excursions, quests, exhibitions, lectures, historical cinema, competitions of small composing and visual forms allow students to show their creative abilities at the stage of training. Extracurricular activities, carried out in cooperation with students, are focused on the development of students' professional competencies, basic values, knowledge, skills of the future teacher, as well as his methodical culture.

Keywords: pedagogical education, competence approach, system-activity approach, professional competence, extracurricular (extracurricular) activities, organizational forms of extracurricular and extracurricular activities in history

References

1. Aron R. *Izmereniya istoricheskogo soznaniya / per. s fr., otv. red. i avt. zaklyuch. st. I. A. Gobozova.* 2-e izd. M.: Librokom, 2010. 536 s.
2. Belikova L. F. *Otnoshenie studentov k vneuchebnoj deyatel'nosti v vuze // Sociologicheskie issledovaniya.* 2000. № 6. S. 51–57.
3. Nora P. *Mesto pamyati. 1984–86. Les lieux de memoire: v 7 t. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1999.* S. 17–50.
4. Ponomarev A. V. *Vospitatel'naya rabota so studentami v vuze: organizaciya i upravlenie // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz.* 2005. № 6. S. 71–76.
5. Ryuzen J. *Utrachivaya posledovatel'nost' istorii (nekotorye aspekty istoricheskoy nauki na perekryostke modernizma, postmodernizma i diskussii o pamyati) // Dialogi so vremenem.* 2001. Vyp. 7. S. 8–26.
6. Smirnov V. A. *Vneuchebnaya rabota v vuze: nekotorye problemy i vozmozhnye puti razvitiya // Vestnik vysshej shkoly.* 2014. № 11. S. 17–23.
7. Tompson P. *Golos proshlogo. Ustnaya istoriya: per. s angl. M.: Ves' mir, 2003.* 366 s.
8. Ferro M. *Kak rasskazyvayut istoriyu detyam v raznyh stranah mira. M.: Vyssh. shk., 1992.* 351 s.
9. Yudenkova I. V., Gorskaya S. V. *Vneuchebnaya deyatel'nost' studentov kak odin iz faktorov formirovaniya ih professional'noj kompetentnosti // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2016. № 10. S. 197–199.

¹ L. V. Zandanova – an organizer of the research.

² T. V. Dykusova – formulates insights and summarizes the results of the implementation of a collective research.

³ L. M. Salakhova – formulates insights and summarizes the results of the implementation of a collective research.

Istochniki

10. Ajdarov K. A., Kulakova Ya. V., Salahova L. M. Vneurochnaya rabota uchitelya istorii: ucheb.-metod. posobie. Irkutsk: Ottisk, 2018. Vyp. 1, ch. 2. 74 s.
11. Afanasov O. V., Dikun. A. S., Dykusova T. V. Vneurochnaya rabota uchitelya istorii: ucheb.-metod. posobie. Irkutsk: Reprocetr A-1, 2018. Vyp. 1, ch. 3. 103 s.
12. Vyazemskij E. E., Strelova O. Yu. Pedagogicheskie podhody k realizacii koncepcii edinogo uchebnika istorii: posobie dlya uchitelej istorii obshcheobrazovatel'nyh organizacij. M.: Prosveshchenie, 2015. 78 s.
13. Zandanova L. V., Makeev A. N., Serebrennikov I. P. Vneurochnaya rabota uchitelya istorii: ucheb.-metod. posobie. Irkutsk: Ottisk, 2018. Vyp. 1, ch. 1. 90 s.
14. Koncepciya novogo uchebno-metodicheskogo kompleksa po otechestvennoj istorii na sajte Rossijskogo istoricheskogo obshchestva [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.rushistory.org/?page_id=1219 (data obrashcheniya: 13.06.2018).
15. Neklyudova A. V., Shaherova S. L., Shergin D. L. Vneurochnaya rabota uchitelya istorii: ucheb.-metod. posobie. Irkutsk: Reprocetr A-1, 2018. Vyp. 1, ch. 4. 70 s.
16. Organizaciya vneuchebnoj raboty v Permskom gosudarstvennom tekhnicheskom universitete: sb. normativnyh dok. / sost. T. A. Ul'rih. Perm': Izd-vo Perm. gos. tekhn. un-ta, 2008. 216 s.
17. Petrakova T. G. Sistemnyj podhod kak sposob effektivnoj organizacii vneuchebnoj deyatel'nosti na fakul'tete v vuze [Elektronnyj resurs]. Barnaul: Altajskij gos. tekhn. un-t. Rezhim dostupa: <http://www.elib.altstu.ru/disser/conferenc/2010/02/pdf/257petrakova.pdf> (data obrashcheniya: 09.04.2018).
18. Stepanov P. V. Organizaciya vneurochnoj deyatel'nosti uchashchihsya nachal'nyh klassov [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rpp.nashaucheba.ru> (data obrashcheniya: 11.03.2018).
19. Strelova O. Yu., Vyazemskij E. E. Istoriya posle zvonka. Vneklassnaya rabota po istorii v shkole: metod. posobie. M.: Russkoe slovo – uchebnik, 2016. 72 s.
20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utv. Minobrnauki RF 17.12.2010 g. № 1897 [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj sayt Minobrnauki RF (data obrashcheniya: 16.06.2018).
21. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. M.: Prosveshchenie, 2011. 79 s.

Received: July 1, 2018; accepted for publication September 8, 2018

Reference to the article

Zandanova L. V., Dykusova T. V., Salakhova L. M. Preparation of Future Teachers for the Organization of Extracurricular Activities in History: Based on the Experience // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 25–34.

УДК 378

DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-35-43

Сэсэгма Зандараевна Кимова¹,*кандидат педагогических наук, доцент**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: lana.pedagogika.05@inbox.ru***Аркадий Александрович Васильев²,***специалист,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: aspirant_zabspu@mail.ru*

Управление практической подготовкой будущих педагогов СПО в опорном вузе региона

Методологической основой изучения моделей управления практической подготовкой будущего педагога СПО в опорном вузе региона является системный подход. Система – это любое достаточно сложное образование, состоящее из множества взаимосвязанных элементов, которые как единое целое взаимодействуют с внешней средой. Основными составляющими системы практической подготовки будущего педагога СПО в опорном вузе региона являются её элементы и взаимосвязи. Достоинство данного определения системы – подчёркнутость существования объектов, находящихся во взаимодействии с окружающей средой, без учёта которого изучать эти объекты как системы невозможно. В этом определении указывается на возможность рассмотрения системы как единого целого, если учесть в полной мере интенсивность взаимодействия составляющих между собой. Это делает систему целостной и выделяет её из внешней среды. Необходимо определить, какие наиболее крупные составляющие – подсистемы – требуется выделить в её составе, чтобы объяснить функционирование объекта в целом (профессиональная подготовка будущих специалистов). Функциональной системой подготовки будущих специалистов является основная профессиональная образовательная программа (ОПОП), состоящая из структурных уровней. В данной функциональной системе ОПОП подготовки будущего педагога СПО в опорном вузе региона системообразующим элементом является практическая подготовка. Внешняя среда практической подготовки педагога СПО в опорном вузе региона рассматривается в виде совокупности ситуаций различной степени сложности.

Ключевые слова: практическая подготовка, системный подход, основная профессиональная образовательная программа, образовательная услуга, требования, потребитель

Введение. Поступательная динамика развития сферы образования, реализация Болонских соглашений, программы ТЕМПУС “TUNING RUSSIA”, ФГОС третьего поколения³, профессионального стандарта⁴, на-

растание спроса на качество практической подготовки специалистов, обусловили актуальность принципа «ориентация на требования потребителя» в организации практической подготовки будущего педагога

¹ С. З. Кимова собирает материал, анализирует материалы источниковой базы, систематизирует материал теоретической части исследования, оформляет статью, составляет программу исследования (методологическая часть), проводит опрос, интерпретирует и оформляет результаты (графическое представление) психолого-педагогического исследования.

² А. В. Васильев собирает материал, систематизирует материал исследования, оформляет статью, составляет программу исследования (методическая часть), проводит опрос, осуществляет графическое представление материалов психолого-педагогического исследования.

³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 г. № 129 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)».

⁴ Приказ Министерства труда Российской Федерации от 08.09.2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”».

га профессионального образования¹ [12]. Согласно Элвину Тоффлеру, задачи современного общества могут и должны решаться образовательной деятельностью нового типа, «...с помощью “вероятностных учебных планов” – учебных программ, созданных с целью подготовки людей к оперированию проблемами, которые не только пока ещё не возникли, но, возможно, так никогда и не реализуются...» [8].

Цель данной статьи заключается в анализе моделей управления практической подготовкой будущего педагога СПО в опорном вузе региона.

Методология и методы исследования. Методологической основой изучения моделей управления является системный подход [1; 2], основными элементами которого являются следующие позиции:

1. Системообразующими факторами управления практической подготовкой будущих педагогов СПО являются цель и средства её реализации.

2. Характеристиками системы управления практической подготовкой будущих педагогов СПО при этом будут механизмы, посредством которых и достигается цель.

3. Внешнюю среду можно рассматривать в виде совокупности ситуаций различной степени сложности. Это конкретная ситуация, причём она формируется не внутри системы, а диктуется такими компонентами внешней среды, как организации, определяющие нормативные документы. При этом процесс управления практической подготовкой будущих специалистов, а значит, и педагогической системы должен быть максимально выверенным, безошибочным.

4. Функционирование опорного вуза региона в среде следует рассматривать как целесообразное, где в качестве цели может выступать получение оптимального результата. Особо следует подчеркнуть, что необходимость получения того или иного резуль-

тата возникает у любого рассматриваемого объекта при формировании у него «образа потребного будущего».

5. Деятельность и результаты деятельности системы в целом, а также отдельных её элементов необходимо адекватно оценивать. Для этого можно использовать понятие качества. Отметим, что необходимо разделить два понятия: качество деятельности и качество результата. Качество деятельности – более широкое понятие, так как каждый отдельно выделенный этап, или период деятельности должен заканчиваться своим результатом – хорошим или плохим. Поэтому вначале надо определить, что есть качество результата. Предложим следующее определение: качество результата – это соответствие заранее определённым критериям и свойствам.

Результаты исследования. Анализ источниковой базы по вопросам образования педагогов показал, что выделяют два подхода к управлению практической подготовкой педагога, содержание и направленность которых сильно разнятся:

– первый – это узкопрактическая подготовка, в которой основной механизм – научение, «натаскивание», где заранее предопределены результат и требования к конкретным профессиональным действиям, направленным на «освоение набора технологически выверенных профессиональных действий, эффективных в изучаемом контексте» [7];

– второй – это углублённая теоретическая подготовка, где основным механизмом является создание «персональной педагогической теории» [4], «в рамках которой происходит соединение теории (что) и техники, способа (как) каждый раз в новое и уникальное действие или решение в условиях неопределённости и отсутствия чётких правил» [8].

Прежде всего, это предполагает перераспределение ресурсов в пользу усиления практической подготовки будущих педагогов профессионального образования с организацией тематически заданных и распределённых по видам и модулям практик.

В основных программных документах развития образования (Программа социально-экономического развития России до 2020 года, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», Профессиональный стандарт, Национальная рамка квалифика-

¹Афанасьева Т. П., Караваева Е. В., Канукова А. Ш., Лазарев В. С., Немова Т. В. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с. – Режим доступа: <http://www.umo.msu.ru/docs/projects/Competence.pdf>. (дата обращения: 16.09.2018); Официальный сайт проекта программы ТЕМПУС “TUNING RUSSIA” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tuningrussia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=98&lang=ru (дата обращения: 16.09.2018).

ций, Федеральные государственные образовательные стандарты, Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования¹⁾ предусматривается новая институциональная политика в сфере профессионального образования, направленная на принципиальную смену подходов к организации практической подготовки магистрантов, на обеспечение согласованных требований потребителей образовательных услуг.

Управление практической подготовкой в этой связи предполагает изменения в ОПОП, направленные на профессионализацию подготовки педагога, в которой результат обучения – это умение проектирования профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стан-

дarta и социально приемлемыми нормами профессионального сообщества. В этой связи значимым элементом образовательного процесса выступает практическая подготовка, которая обеспечивает переход теоретических знаний в практические действия, где осуществляется и реализуется, по мнению И. А. Колесниковой, «сущностная способность к созиданию другого» [6].

По мнению А. А. Марголис, управление практической подготовкой будущего педагога СПО «предполагает решение целого ряда принципиально важных задач (не решённых в настоящее время не только в педагогическом, но и в высшем образовании в целом)» [8]. Задачи по управлению практической подготовкой будущего педагога СПО рассмотрены в табл. 1.

Таблица 1

Задачи по управлению практической подготовкой будущего педагога СПО

№ п/п	Задача	Содержание задачи	Примечание
1	Изменение требований к результатам ОПОП	Приведение в соответствие списка компетенций ФГОС со списком компетенций, заданных профессиональным стандартом педагога; сложность решения данной задачи обусловлена необходимостью определения уровней владения трудовыми действиями (начинающий педагог, педагог-профессионал, педагог-мастер)	Решение этой задачи требует согласования в рамках профессионального сообщества о том, каким уровнем владения профессиональными действиями должен обладать начинающий педагог (выпускник), опытный педагог и педагог-эксперт
2	Изменения структуры ОПОП	Предполагает переход от дисциплинарного способа построения ОПОП, к модульному принципу построения ОПОП. Дисциплинарный способ отражает знаниевую, а не деятельностную ориентацию в разработке ОПОП	В рамках деятельностного подхода основной единицей должен стать модуль, интегрирующий теоретическое и практическое знание/действие, направленный на формирование трудовых функций, соответствующих Профессиональному стандарту педагога

Интегративное решение указанных задач представляет собой сложную проблему по гармонизации теоретического знания и практического действия, которая инициирует необходимость исследования механизмов, ситуаций различной степени сложности, гарантирующих качество результатов практической подготовки будущих педагогов СПО с учётом требований потребителя/заказчика.

По мнению А. Г. Каспаржака, С. П. Калашникова, «преобразования в образовании

должны обеспечить приход в школу и удержание в ней талантливых, мотивированных и компетентных людей» [6]. Решение этого вопроса станет возможным за счёт повышения практической направленности программ (новые модели практики), в том числе использования механизма сетевого взаимодействия: школьно-университетское партнёрство, долгосрочная учебно-производственная практика (стажировка), распределённая модульная практика.

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».

Создание и реализация полифункционального ресурса знаний (образовательная платформа практической подготовки) определяет новый ситуационный подход к управлению практической подготовкой будущих педагогов СПО.

Основное конструктивное положение ситуационного подхода к управлению практической подготовкой будущих педагогов СПО в опорном вузе региона – проектирование совокупности внешних воздействий, ориентирующих совместно работающие группы, команды профессионалов на достижение поставленной цели через проектное дублирование, при котором ведётся параллельная работа по её реализации и оцениванию, предполагающее взаимную увязку задач, ресурсов и результатов деятельности.

Повышение оценочного потенциала в программе практической подготовки потребителей образовательных услуг предусматривает аналитический обзор документов, определяющих характер деятельности субъектов образовательного процесса (преподаватель, магистрант, заказчик)¹. В ней рассматриваются следующие вопросы повышения оценочного потенциала практической подготовки в профессиональном образовании:

1. Специфика управления оценочной деятельностью в области практической подготовки будущих педагогов профессионального образования.

1.1. Основные теории и концепции оценивания и измерения качества образовательных результатов, оценочной деятельности педагога.

1.2. Оценочная деятельность и система её регулирования. Базовые категории оценки.

1.3. Стандарты оценки. Оценочная деятельность: репрезентация и организация знаний.

2. Система образования и практическая подготовка будущих педагогов профессионального образования: современный контекст.

2.1. Технологические революции как детерминанты развития профессионального образования.

2.2. Образование как наука.

2.3. Конструктивизм: среда как условие для проектирования содержания практической подготовки будущих педагогов профессионального образования.

¹ Современные образовательные технологии в вузе: учеб.-метод. пособие / Л. А. Мизринь, Н. Н. Быкова, Е. В. Зарукина. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. – 169 с.

3. Особенности международной деятельности в сфере оценки качества профессионального образования [10; 11].

3.1. Специалисты по оценочной деятельности: основные функции.

3.2. Взаимодействие с национальными органами управления образованием.

3.3. Специфика подходов к решению задач по оценке практической подготовки в сфере профессионального образования.

В последние два десятилетия появился ряд концептуальных моделей по пониманию управления *практической подготовкой будущих педагогов профессионального образования*:

– формально-структурированная модель; главным приоритетом развития опорного вуза региона в современных условиях является не только укрепление связей образовательных учреждений с экономикой и социальной сферой региона, но и реальное воплощение качественной модернизации сектора науки и образования в регионе и новой (в содержательном смысле) институциональной формы организации инновационной деятельности, призванных взять на себя нагрузку в кадровом, научном и инновационном обеспечении социально-экономического развития в полной мере своего региона, а также одной или нескольких высокотехнологичных отраслей промышленности Российской Федерации;

– спонтанно-гомеостатическая модель; миссия опорного вуза региональной экономики заключается в проведении фундаментальных и прикладных научных исследований по приоритетным направлениям социально-экономического развития региона; в воспитании, обучении, целевой непрерывной подготовке специалистов, научных и научно-педагогических кадров в достаточном количестве для обеспечения исчерпывающей потребности прежде всего региона и высокотехнологичной(-ых) отрасли(-ей) промышленности Российской Федерации;

– модель принятия решений; подготовленные кадры в опорном вузе должны обладать убежденностью в необходимости разработки новой социально-экономической модели развития общества, ноосферным мышлением, экологической и правовой культурой, осознавать приоритет духовно-нравственных ценностей перед потребительскими и свою гражданскую ответственность перед будущими поколениями, в совершенстве

владеть методами научных исследований, инновационными технологиями и практикой внедрения и коммерциализации результатов научно-исследовательских работ (НИР).

Проблематика программы управления практической подготовкой в контексте выше обозначенных моделей [3] отражена в табл. 2.

Таблица 2

Модели управления практической подготовкой будущих педагогов в опорном вузе региона

Модель 1 Формально-структурированная	Модель 2 Спонтанно-гомеостатическая модель	Модель 3 Модель принятия решений
<p>Основной характеристикой системы в этой модели является формальная структура, основанная на субординационных связях: иерархия должностей, подробные должностные инструкции, формальные отчёты и т. д. Указанные особенности полностью применимы к рассмотрению деятельности опорного вуза и имеют немало достоинств, например, ясные принципы управления, такие как специализация, единство принятия решений, иерархия должностей, установление средств контроля. Координация действий состоит в определении правил, в соответствии с которыми происходит реализация цели. Однако у данной модели имеется ряд существенных недостатков:</p> <ul style="list-style-type: none"> – практически не происходит изучение и анализ внешней среды; – упрощённо рассматриваются взаимодействия элементов системы; – как правило, не учитываются психологические аспекты взаимодействия и общения составляющих системы; – редко учитывается мотивация деятельности; – избыточное взаимодействие между элементами системы ведёт к ухудшению результата; – модель перестаёт эффективно работать без информационных связей между элементами разного уровня 	<p>Императивом данной модели является сохранение внутренней структуры (гомеостаза) независимо от внешних условий, а также приоритет личных интересов над формально установленными ценностями. При этом нормальная структура системы создаёт лишь предпосылки для деятельности элементов. Основное же значение придаётся неформальной структуре, стихийно, спонтанно устанавливаемым нормам, характеру лидерства и взаимодействия элементов системы. Важнейшим недостатком рассматриваемой модели является отсутствие планомерности, она действует стихийно, приспосабливаясь к условиям внешней среды. Можно было бы назвать данную модель «адаптирующей» анархией». Анализ показывает, что даже несмотря на всю привлекательность учёта личностных интересов, недостатки рассмотренной модели делают её малоэффективной для достижения единой цели системы</p>	<p>В этой модели объединены достоинства как формально-структурированной, так и спонтанно-гомеостатической моделей: чёткая структура с одной стороны и учёт социальных и психологических особенностей элементов системы – с другой. Основным методологическим принципом данной модели является принцип «ограниченного авторитета», состоящий в замене требования стратегией оптимального взаимодействия составляющих системы</p>

Ориентация на требования потребителей означает: оценку степени соответствия установленным требованиям; определение потребностей и ожиданий потребителей (фокусировка предмета, формулирование проблемы как разрыва, рассогласования); оценку удовлетворённости потребителей качеством образовательных услуг (согласование интересов школы и интересов группы);

сопоставление ожиданий и фактической удовлетворённости потребителей («попадание» темы в реальную ситуацию).

Актуальным является оценивание результатов группового исследования по следующим позициям: «Групповая самооценка», «Преподаватель», «Заказчик», позволяющая потребителю установить удовлетворённость предоставленной услугой. В настоящее вре-

мя в образовательном процессе существует несколько подходов по оцениванию итогов практической подготовки будущих специалистов:

– внешний подход: итоги аккредитации, лицензирования, итоги ИГА, результаты рейтинга, независимой оценки качества образования, статистические данные;

– внутренний подход: оценка качества образования вузом (службы гарантии качества вуза), потребителем-экспертом (выпускник, работодатель) и преподавателем (курирующим практическую подготовку).

Обсуждение результатов исследования. Исследование состояния управления практической подготовкой будущих педагогов профессионального образования в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» актуализировало вопрос оценки качества предоставляемых услуг и разработки комплекса мер, обеспечивающих его повышение. В качестве основного метода использовались оценочные листы. Это позволило, во-первых, упорядоченно и систематизированно оценить результаты практической подготовки. Во-вторых, получить мнение большого числа участников/экспертов процесса практической подготовки по разным позициям: группа, преподаватель, заказчик.

В процедуре оценки итогов/результатов практической подготовки будущих педагогов потребителей образовательных услуг приняло участие:

- позиция «Групповая самооценка» – 54 человека;
- позиция «Преподаватель» – 10 человек;
- позиция «Заказчик» – 8 человек.



Рис. 1. Обобщённая оценка итогов/результатов практической подготовки. Позиция «Групповая самооценка»

Fig. 1. Generalized assessment of the results/results of practical training. Position “Group Self-Evaluation”

Анализируя данные показатели оценки отдельных сторон образовательного процесса, следует обратить внимание на ряд моментов (см. рис. 1). Во-первых, критерий «Решение поставленной исследовательской задачи» получил достаточно высокую оценку: (59,3 %), по критерию «Согласование темы и задачи исследования» – 27,3 %. Во-вторых, настораживает оценка по критериям «Организация работы» (0,5 %) и «Организация группы» (1 %), «Уместность исследования и описание замысла» (2,4 %).



Рис. 2. Обобщённая оценка итогов/результатов практической подготовки. Позиция «Заказчик»

Fig. 2. Generalized assessment of the results/results of practical training. Position “Customer”

Динамика оценки качества практической подготовки будущих педагогов СПО формирует следующую картину её восприятия заказчиком (см. рис. 2). Так, по его мнению, критерий «Решение исследовательской задачи» получил 52 %. Вместе с тем, заказчик 19 % отметил критерий «Постановка новой темы и её согласование с заказчиком», а 8 и 6 % невысоко отметили критерии «Организация работы» и «Организация группы».



Рис. 3. Обобщённая оценка итогов/результатов практической подготовки. Позиция «Преподаватель»

Fig. 3. Generalized assessment of the results/results of practical training. Position “Teacher”

Полученные результаты (см. рис. 3) свидетельствуют о том, что подавляющее большинство позитивно оценили следующие критерии: связность элементов практической подготовки, ценность полученных данных, наличие и реалистичность плана. Критерии «Соответствие структуре», «Уместность и описание замысла» набрали соответственно 4 и 2 %. Вероятно, это связано с непониманием принципов функционирования системы практической подготовки будущих педагогов профессионального образования.

Заключение. Подводя итог, можно сказать, что в содержании практической подготовки будущих педагогов профессионального образования целесообразно провести

анализ требований основных потребителей образовательных услуг с содержанием образовательных программ, ФГОС, профессионального стандарта.

Основой высокого качества управления практической подготовкой будущих педагогов является грамотно организованный образовательный процесс, главной целью которого является баланс между предоставлением объёма теоретических знаний и получением первичных профессиональных умений и навыков будущей профессии. Актуальность этого момента обусловлена ещё и тем, что рынок труда ориентирован не на отдельные образовательные услуги, а на их комплекс.

Список литературы

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.
2. Винограй Э. Г. Системно-диалектический подход: теория и методология. Кемерово: КемТИПП, 2014. 307 с.
3. Дворецкий С. И., Краснянский М. Н., Молоткова Н. В. Каким должен быть опорный вуз региональной экономики (на примере Тамбовской области) // Вопросы современной науки и практики. 2014. № 1. С. 8–46.
4. Караваева Е. В. Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 8–9. С. 5–15.
5. Каспаржак А. Г., Калашников С. П. Разработка моделей образовательных программ академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. 2015. № 5. С. 29–44.
6. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та пед. мастерства, 1999. 242 с.
7. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 105–126.
8. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. Ч. 6. Стратегии выживания. Гл. 18. Образование в будущем времени. М.: АТС, 2002. 557 с.
9. ENEA Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum [Электронный ресурс]. Yerevan. 2015. 14–15 May. Режим доступа: <http://www.bologna-yerevan2015.ehea.info> (дата обращения: 10.09.2018).
10. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. 1999. № 23. Pp. 275–85.
11. Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area: ENQA report on standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. 2nd ed. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, 2007.

Статья поступила в редакцию 09.10.2018; принята к публикации 28.10.2018

Библиографическое описание статьи

Кимова С. З., Васильев А. А. Управление практической подготовкой будущих педагогов СПО в опорном вузе региона // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 35–43. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-35-43.

Sesegma Z. Kimova¹,
*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: lana.pedagogika.05@inbox.ru*

Arkady A. Vasilyev²,
*Expert,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: aspirant_zabspu@mail.ru*

Management of Future Secondary Vocational Education Teachers' Practical Training in the Core University of the Region

The methodological framework for the research of future secondary vocational education (SVE) teachers' practical training in the core university of the Region is a systemic approach. A system is any quite complicated unit consisted of multiple interdependent elements that interact as the whole with environment. Main detachable parts of the system of future SVE teachers' education in the core university of the Region are its elements and interactions. This definition of a system has an advantage to spotlight existence of objects which are in state of interactions with environment that cannot be ignored during systemic analysis. The definition also indicates the possibility to scrutinize a system as wholeness if only to take into a full consideration an intensity of interaction among its parts. It gets a system to be whole and detachable from the environment. It is of great importance to define which the most principal elements – so called subsystems – ought to be detached within a system to explain functioning of the object as wholeness (future tutors' practical instruction). The functional system of future specialists' education is a basic professional educational program (BPEP) including structural levels. In the BPEP functional system of future SVE teachers' education in the core university of the Region is practical training. The environment for the practical training of a future SVE teacher in the core university of the Region comes to be seen as a range of situations of varying degrees.

Keywords: practical training, system approach, basic professional educational program, educational service, requirements, consumer

References

1. Blauberger I. V., Yudin E. G. Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podhoda. M.: Nauka, 1973. 271 s.
2. Vinograj E. G. Sistemno-dialekticheskiy podhod: teoriya i metodologiya. Kemerovo: KemTIPP, 2014. 307 s.
3. Dvoreckij S. I., Krasnyanskij M. N., Molotkova N. V. Kakim dolzhen byt' opornyj vuz regional'noj ekonomiki (na primere Tambovskoj oblasti) // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. 2014. № 1. S. 8–46.
4. Karavaeva E. V. Rekomenduemyj algoritm proektirovaniya programm vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 8–9. S. 5–15.
5. Kasparzhak A. G., Kalashnikov S. P. Razrabotka modelej obrazovatel'nyh programm akademicheskogo bakalavriata i issledovatel'skoj magistratury v ramkah realizacii programmy modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya: pervye itogi // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2015. № 5. S. 29–44.
6. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskaya real'nost' v zerkale mezhpardigmal'noj refleksii. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. gos. un-ta ped. masterstva, 1999. 242 s.
7. Margolis A. A. Trebovaniya k modernizacii osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizacii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19, № 3. S. 105–126.
8. Toffler E. Shok budushchego: per. s angl. Ch. 6. Strategii vyzhivaniya. Gl. 18. Obrazovanie v budushchem vremeni. M.: ATS, 2002. 557 s.

¹ S. Z. Kimova – collection of material, analysis of the source base, systematization of the material of the theoretical part of the study, design of the article, preparation of the research program (methodological part), survey, interpretation and design of the results (graphical representation) of psychological and pedagogical research.

² A. A. Vasilyev – collection of material, systematization of research material, design of the article, preparation of the research program (methodical part), survey, graphical representation of the materials of psychological and pedagogical research.

9. EHEA Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum [Электронный ресурс]. Yerevan. 2015. 14–15 May. Режим доступа: <http://www.bologna-yerevan2015.ehea.info> (дата обращения: 10.09.2018).
10. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. 1999. № 23. Pp. 275–85.
11. Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area: ENQA report on standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. 2nd ed. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, 2007.

Received: October 9, 2018; accepted for publication October 28, 2018

Reference to the article

Kimova S. Z., Vasilyev A. A. Management of Future Secondary Vocational Education Teachers' Practical Training in the Core University of the Region // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 35–43. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-35-43.

УДК 378.637-057.37

Надежда Петровна Русинова,
старший преподаватель,
Иркутский государственный университет,
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: smail230767@mail.ru

Готовность обучающихся к реализации проектной технологии как условие формирования профессиональной компетентности

В данной статье рассмотрена основная идея проектной деятельности, особенностью которой является её комплексный характер, предполагающий одновременную разработку обучающимися интеллектуальных, эстетических, технологических, конструкторских, экономических, практических и других задач. Включение в разностороннюю деятельность открывает объективные возможности для проявления индивидуальности обучающихся, их склонностей и интересов. В процессе исследования мы пришли к выводу о том, что особенность проектной технологии заключается в том, что она исходит из приоритета интересов и потребностей обучающегося, направляется его интересами и потребностями. Расширяет изучаемую область знаний в процессе взаимодействия со специально организованной обучающей средой, в которой студенты под руководством преподавателя учатся путём собственных открытий целеполаганию и планированию, моделированию способов совместного взаимодействия, конструированию и созданию художественного образа как продукта проектной деятельности. Технология является организационно-методическим инструментарием педагогического процесса, содействующего развитию таланта, лидерства, изобретательности, творческой продуктивности, коммуникабельности, согласованности в коллективной работе обучающихся; направляется совместной активной деятельностью всех участников образовательного взаимодействия, разделяющих общие интересы (студентов вуза, преподавателей, обучающихся системы дополнительного образования) и обеспечивает каждому обучающемуся возможность дальнейшего профессионального и личностного роста.

Ключевые слова: проект, метод проекта, проектная технология, система проектной деятельности, проектная деятельность, учебная, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная проектная деятельность

Введение. В современном быстро меняющемся мире одной из острейших проблем образования становится переход к деятельностному, практико-ориентированному обучению. Увеличение объема информации, её многопрофильность и многоаспектность сделали очевидным факт нецелесообразности активного использования методов и средств, характерных для репродуктивного обучения.

Большое значение необходимости реформирования системы образования придаётся в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В логике нашего исследования наиболее важными задачами этого процесса являются: осуществление экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования в целях обеспечения модернизации и развития системы образования, направленной на разра-

ботку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов.

Следовательно, одной из основных целей высшего педагогического образования в свете требований ФГОС является не только подготовка специалистов, свободно владеющих предметными знаниями, умениями и навыками, но и способных разрабатывать образовательные модели и проекты, программы обучения, технологии обучения предмету. Следует отметить, что в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. «в рамках мероприятия по разработке и распространению в системе образования новых технологий и форм организации учебного процесса предусматривается внедрение в систему высшего образования технологии проектного обучения».

Проанализировав первоисточники и многочисленные примеры внедрения проектной технологии, положительно зарекомендовавшей себя как в российском, так и в зарубежном образовании, мы рассмотрели возможность её применения в рамках реализации компетентного подхода при обучении будущих педагогов. В связи с этим мы изучили потенциальность данной технологии в свете требований ФГОС высшего образования в аспекте формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направленности «Изобразительное искусство – Дополнительное образование».

Методология и методы исследования. Теоретико-методологической основой исследования на философском уровне служат положения позитивистской философии, определившие деятельностьную, личностно- и практико-ориентированную концепцию организации педагогического процесса (М. Монтессори, С. Френе, Д. Дьюи и др.); на общенаучном уровне методологии – системный (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов [2] и др.), деятельностьный (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов [1] и др.) и технологический подходы [9]. Технологическому подходу посвящены работы В. П. Беспалько, М. Е. Вернадского, А. М. Новикова [4], а также ряда зарубежных авторов, таких как Л. Андерсон, Д. Б. Блум и др. [10].

Рассмотрев научные подходы к исследованию проблемы формирования готовности обучающихся к реализации проектной технологии, мы пришли к выводу, что её решение возможно на основе приобретения будущими педагогами опыта проектной деятельности в создании художественного образа во взаимодействии с преподавателем и другими студентами в процессе изучения учебных дисциплин педагогического вуза. Обзор исследований отечественных и зарубежных авторов, освещающих современные проблемы обучения (Е. С. Полат, К. Н. Поливанова, Д. Жак, А. Рид), свидетельствует об эффективности применения проектной технологии¹. Следует отметить, что исследования учёных ориентированы в основном на систему образования в целом и не адаптированы к процессу обучения специальным дисциплинам художественной направленности в вузе.

¹ Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.

Нами установлено, что проектная технология – это интегративный вид деятельности, включающий элементы познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной, творческой деятельности².

Изложенное выше позволило сформулировать собственное понимание проектной технологии, ориентированной на формирование межпредметной компетентности и основывающейся на следующих принципах: проблемности; целостности; взаимосвязи теории и практики; использования форм индивидуальной и коллективной работы; субъект-субъектной направленности взаимоотношений преподавателя и студентов, результативности; срочности; алгоритмичности, рефлексивности; презентативности. Совместная проектная деятельность по созданию художественного образа является формой взаимодействия, обеспечивающей субъект-субъектный характер отношений в системе «студент – преподаватель» на основе организации учебного диалога [3].

Целью и результатом формирования готовности обучающихся к реализации проектной технологии является их готовность, составляющие которой – личностно-профессиональный, содержательный, деятельностьный компоненты. Показателем личностно-профессионального компонента готовности является умение студентов совместно в группе создавать продукт учебной проектной деятельности, умение организовывать проектную деятельность студентов в квазипрофессиональной проектной деятельности, умение организовывать и руководить проектной деятельностью обучающихся на педагогической практике в системе дополнительного образования.

Показателем содержательного компонента готовности мы считаем теоретические и предметно-методические знания о декоративной композиции, ткачестве, росписи ткани, знания о проектной технологии и способах её организации в процессе обучения декоративно-прикладному искусству воспитанников дополнительного образования.

Показателем деятельностьного компонента готовности является освоение технологического алгоритма проектной деятельности, включающего следующие этапы: овладение студентами способом органи-

² Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат и др.]. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

зации проектной деятельности в процессе практических действий по дисциплинам «Основы декоративно-прикладного искусства», «Витраж Тиффани» в учебной проектной деятельности; освоение предметно-методических умений проектной деятельности студентов в рамках квест-технологий, взаимно-ролевых игр в квазипрофессиональной проектной деятельности; практический опыт организации студентами на педагогической практике обучения детей декоративно-прикладному искусству с использованием проектной технологии в учебно-профессиональной проектной деятельности.

Анализ теоретических источников, обобщение собственного практического опыта преподавания в вузе позволили нам разработать модель формирования готовности обучающихся к реализации проектной технологии, включающей: целеполагание, содержательный компонент, деятельностный компонент и личностно-профессиональный компонент.

Согласно модели, на первом этапе в ходе учебной проектной деятельности студенты параллельно усваивают теоретические предметные знания и особенности проектной технологии, овладевают предметно-практическими умениями по дисциплинам «Основы декоративно-прикладного искусства», «Витраж Тиффани» в процессе реализации учебных проектов. Модель показана на рисунке.

Нами выделены методы включения студентов в проектную деятельность на данном этапе: метод проблемных ситуаций (задание с недостающими данными, частичное незнание); метод программирования проектной деятельности (целеполагание, постановка задач, формулирование гипотезы); метод моделирования композиционных схем, эскизов; методы предметно-практического освоения дисциплины.

Согласно модели, на первом этапе в ходе учебной проектной деятельности студенты параллельно усваивают теоретические предметные знания и особенности проектной технологии, овладевают предметно-практическими умениями по дисциплинам «Основы декоративно-прикладного искусства», «Витраж Тиффани» в процессе реализации учебных проектов.

Нами выделены методы включения студентов в проектную деятельность на данном этапе: метод проблемных ситуаций (задание с недостающими данными, частичное незнание); метод программирования проектной деятельности (целеполагание, постановка задач, формулирование гипотезы); метод моделирования композиционных схем, эскизов; методы предметно-практического освоения дисциплины. Результатом данного этапа являлось формирование у студентов следующих знаний и умений: овладение теоретическими знаниями учебной дисциплины вуза «Основы декоративно-прикладного искусства»; овладение теоретическими знаниями курса «Проектная деятельность в художественном образовании»; формирование предметно-практических умений по дисциплинам «Основы декоративно-прикладного искусства», «Витраж Тиффани»; формирование предметно-методических умений по дисциплинам «Основы декоративно-прикладного искусства», «Витраж Тиффани»; овладение общим способом организации учебной проектной деятельности посредством изучения дисциплин вуза в рамках учебной проектной деятельности во взаимодействии студентов с преподавателем и между собой [5].

Результаты исследования и их обсуждение. Достижению цели первого этапа экспериментальной работы послужили следующие условия: структурирование программы учебной дисциплины в логике проектной деятельности. Анализ содержания программы «Основы декоративно-прикладного искусства» позволил выделить в ней три относительно самостоятельные части: теоретическая, предметно-практическая и предметно-методическая. Интеграция теоретической части дисциплины, содержащей в себе знания основ построения декоративной композиции, ткачества, росписи ткани, витража с теоретическим изучением проектной технологии, способов её организации в системе дополнительного образования. В предметно-практической части дисциплины «Основы декоративно-прикладного искусства» было предусмотрено выполнение студентами учебных проектных заданий по разделам: «Декоративная композиция», «Ручное ткачество (гобелен)», «Ручная роспись ткани (батик)» [6].

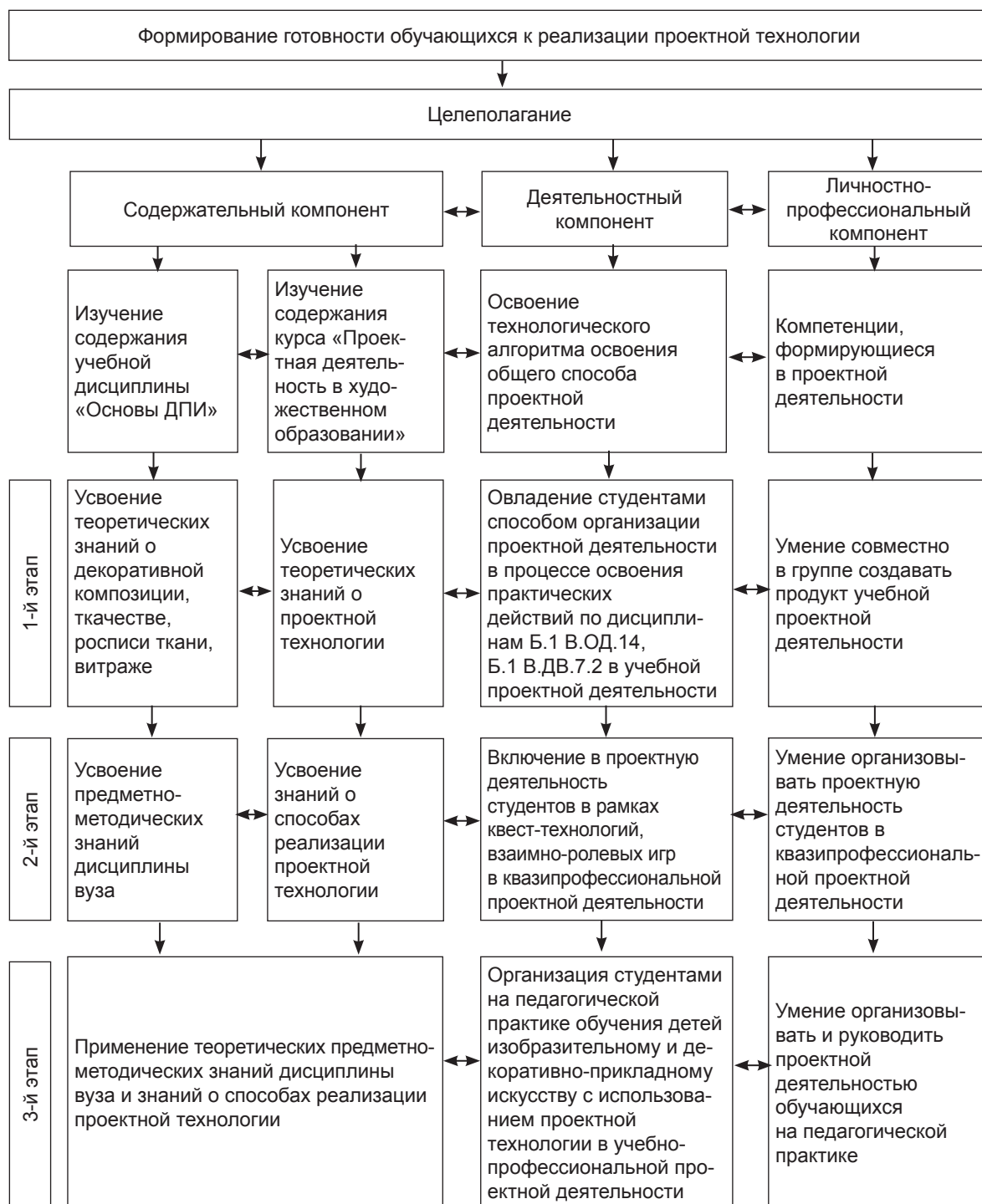


Рисунок. Модель формирования готовности обучающихся к реализации проектной технологии

Содержание предметно-методической части программы было представлено научно-теоретическими основами обучения детей декоративно-прикладному искусству; особенностями проведения занятий в системе дополнительного образования. На данном этапе привлекались знания, включающие

методику проведения занятий декоративного рисования, знакомство с содержанием программ обучения декоративно-прикладному искусству воспитанников системы дополнительного образования, проектирование процесса обучения декоративно-прикладному искусству в зависимости от цели и содержа-

ния обучения с учётом включения проектной деятельности [8, с. 15–16]. Программа дисциплины была составлена таким образом, что первый проект являлся исследовательским, второй – частично-репродуктивным, третий – творческим, межпредметным. Условием реализации личностно-профессионального компонента модели на данном этапе являлось наличие у студентов мотива к совместной деятельности с преподавателем и студентами. Мотивы появлялись и развивались в процессе осуществления учебной творческой деятельности, организованной как субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов на основе учебного диалога. В результате трансформации мысленного художественного образа – «сдвиг мотива на цель» формировалась соответствующая мотивация [7].

Вторым условием реализации личностно-профессионального компонента являлся самоанализ студентами учебной проектной деятельности, осуществляемый по этапам: анализ преподавателя, взаимонализ и самоанализ. Анализ был направлен на предметное содержание (Что я делаю?), на способы деятельности (Как я делаю?) и на ценностные ориентации личности (Ради чего я делаю?).

Процесс оценивания художественного образа как продукта проекта осуществлялся по критериям, которые выделялись совместно с преподавателем и всеми членами творческих групп. Внутренние критерии связаны с тем, как преподаватель оценивал степень компетентности каждого студента и его способность справляться с предъявляемыми к нему требованиями в сотрудничестве с преподавателем и членами группы. Внешний эксперт необходим для того, чтобы подтвердить существующие стандарты. На этой стадии была организована презентация студентами проекта в творческой форме.

На втором этапе в ходе квазипрофессиональной проектной деятельности студенты моделируют фрагменты будущей профессиональной деятельности, осуществляемой с применением проектной технологии, совершенствуя имеющиеся знания. Методами включения в проектную деятельность были квест-технологии, роле-игровые технологии. Достижение цели осуществлялось в следующей последовательности: расширение, углубление и систематизация знаний студентов педагогического вуза о проектной технологии

и способах её организации; овладение методическими знаниями курса «Проектная деятельность в художественном образовании»; формирование у студентов умения моделировать проблемные ситуации; совершенствование предметно-практических умений и предметно-методических умений по учебным дисциплинам педагогического вуза; формирование у студентов умения организации проектной деятельности студентов посредством квест-технологии и технологии ролевых игр на основе общего способа организации проектной деятельности.

На третьем этапе в ходе учебно-профессиональной деятельности студенты выполняют действия, соответствующие профессиональной деятельности, осуществляемой в логике проектной технологии, вступая при этом в субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися системы дополнительного образования. Планомерный переход студентов от одного вида деятельности к другой обеспечил овладение проектной технологией: от умения сотрудничать с преподавателем и другими студентами при решении учебных проектных задач по созданию художественного образа как продукта до умения организовывать и осуществлять руководство проектной деятельностью обучающихся системы дополнительного образования.

Основными показателями готовности студента педагогического вуза к реализации проектной технологии являются:

- знания студента о проектной технологии как особой форме организации субъект-субъектного взаимодействия, о способах и условиях организации проектной деятельности в дополнительном образовании (ПК-2), (ПК-9), (ПК-12);

- умение студента совместно в группе создавать художественный образ как продукт учебной проектной деятельности;

- умение организовывать проектную деятельность обучающихся и осуществлять руководство ею в обучении воспитанников системы дополнительного образования (ПК-6).

В качестве ведущего показателя готовности студентов к реализации проектной технологии мы выделили овладение общим способом организации проектной деятельности, включающим в себя следующие действия: формулирование учебной проектной задачи с недостающими данными как проблемы, для решения которой необходимы объединённые усилия обучающихся; орга-

низация учебного диалога с обучающимися, стимулирование их активности и инициативности; обобщение приобретённых знаний обучающихся и опыта совместной деятельности по созданию художественного образа как цели совместной проектной деятельности; вывод общего способа данной деятельности; осуществление рефлексивного контроля над процессом и результатом проектной деятельности; организация анализа, состоящего из анализа преподавателя, взаимонаблюдения и самоанализа.

Мы убеждены, что освоение способов проектной деятельности при обучении декоративно-прикладному искусству или любой другой дисциплине даёт субъекту возможность саморазвития и самосовершенствования. Следовательно, в процессе проектной деятельности в соавторстве с преподавателем и другими студентами студент познаёт не только свои ценностные предпочтения и ориентиры, но общечеловеческие ценности.

Заключение. Подводя итог вышесказанному, мы можем выделить условия, которые обеспечат реализацию каждого из компонентов модели формирования готовности обучающихся к организации проектной деятельности.

Условиями реализации личностно-профессионального компонента модели будут являться: самоанализ умения совместно в группе создавать продукт учебной проектной деятельности в учебной проектной деятельности; умение организовывать квазипрофессиональную проектную деятельность, умение организовывать и руководить проектной деятельностью детей в учебно-профессиональной проектной деятельности; наличие у студентов мотивации к овладению проектной технологией как способом осуществления учебной и квазипрофессиональной проектной деятельности.

Условия, выделенные нами как необходимые для реализации содержательного компонента модели формирования готовности обучающихся к реализации проектной технологии, следующие: структурирование содержания учебной дисциплины вуза в логике реализации проектной технологии; объединение специальных знаний дисциплин вуза, психологических, педагогических, предметных и методических знаний, необхо-

димых студентам для овладения проектной технологией как одним из способов организации взаимодействия как сотворчества; углубление и систематизация знаний студентов о проектной деятельности, а также знаний о способах её организации в системе дополнительного образования.

Условия, выделенные нами как необходимые для реализации деятельностного компонента модели формирования готовности обучающихся к реализации проектной технологии, следующие: обучение студентов вуза в процессе совместной проектной деятельности с преподавателем и другими студентами; обеспечение планомерного перехода студентов от учебной проектной деятельности к овладению общим способом организации проектной деятельности в квазипрофессиональной проектной деятельности и организации данного способа обучения детей в учебно-профессиональной проектной деятельности.

Реализация указанных условий подготовки студентов вуза к организации проектной технологии позволит сформировать у них конкретные знания, умения, навыки, владения, обеспечивающие готовность к данному виду профессиональной деятельности.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что теоретически обоснованная и экспериментально проверенная модель формирования готовности обучающихся к реализации проектной технологии в условиях педагогического вуза не только технологизирует учебный процесс освоения студентами педагогического вуза специальных дисциплин, но и нами доказано, что только последовательное (поэтапное) освоение студентами проектной технологии в процессе их включения в практическую учебную, квазипрофессиональную, учебно-профессиональную проектную деятельность обеспечивает формирование готовности студентов к данному виду деятельности. Организация процесса обучения студентами вуза воспитанников системы дополнительного образования на основе реализации проектной технологии создаёт педагогическую практику, особенность которой заключается в замене зависимого и пассивного образования независимым и активным, основанным на интересах обучающихся.

Список литературы

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
2. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: избр. психол. тр. 3-е изд. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 423 с.
3. Маркова И. А. Проектная деятельность – один из факторов формирования социального опыта школьника // Наша школа. 2014. № 11. С. 74–76.
4. Новиков А. М. Методология образования. 2-е изд. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
5. Русинова Н. П. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе реализации проектной технологии в вузе // Казанская наука. 2017. № 6. С. 135–140.
6. Русинова Н. П. Условия подготовки студентов педагогического вуза к реализации проектной технологии // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 1. С. 172–182.
7. Федотова Е. Л. Готовность к партнёрским отношениям как качественный показатель профессиональной компетентности социального педагога // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. 2013. № 4. С. 263–266.
8. Широкова В. В. Подготовка студентов педвуза к организации учебного сотрудничества в начальных классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск: ИГПУ, 2004. 28 с.
9. Монтессори М. О дисциплине – размышления и советы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rastemvmeste.spb.ru/o-distipline-razmyshleniya-i-sovety> (дата обращения: 08.07.2018).
10. Knoll M. Die project method e ihre Entstehung und reception: Sum 75. Jahrestag des Aufsatzes von William H. Kilpatrick // Pedagogic und schulalltag. 2015. Pp. 338–351.

Статья поступила в редакцию 10.07.2018; принята к публикации 10.09.2018

Библиографическое описание статьи

Русинова Н. П. Готовность обучающихся к реализации проектной технологии как условие формирования профессиональной компетентности // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 44–51.

Nadezhda P. Rusinova,

Lecturer,

Irkutsk State University

(1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia),

e-mail: smail230767@mail.ru

Readiness of Students to Implement the Project Technology as a Condition for Professional Competence Formation

In this article, the main idea of the project activity is considered, the specific feature of which is its integrated character, which assumes simultaneous development by the students of intellectual, aesthetic, technological, design, economic, practical and other tasks. Inclusion in a variety of activities opens up objective opportunities for the individuality of students, their inclinations and interests. In the process of the research, the author has concluded that the peculiarity of the design technology lies in the fact that it proceeds from the priority of the interests and needs of a learner, is guided by his/her interests and needs. It extends the studied area of knowledge in the process of interaction with a specially organized learning environment in which students under the guidance of a teacher learn by their own discoveries the goal-setting and planning, modeling of ways of joint interaction, design and creation of an artistic image as a product of project activity. Technology is an organizational and methodological tool for the pedagogical process that promotes the development of talent, leadership, ingenuity, creative productivity, communicability, coherence in the collective work of students. It is directed by joint dynamic activity of all participants of educational interaction that share common interests (university students, teachers who study the system of additional education) and provides each student with the opportunity for further professional and personal growth.

Keywords: project, project method, project technology, project activity system, project activity, educational, quasi-professional, educational and professional project activity

References

1. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: Intor, 1996. 544 s.
2. Lomov B. F. Sistemnost' v psihologii: izbr. psihol. tr. 3-e izd. M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODEK, 2011. 423 s.

3. Markova I. A. Proektnaya deyatel'nost' – odin iz faktorov formirovaniya social'nogo opyta shkol'nika // Nasha shkola. 2014. № 11. S. 74–76.
4. Novikov A. M. Metodologiya obrazovaniya. 2-e izd. M.: Egves, 2006. 488 s.
5. Rusinova N. P. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii studentov v processe realizacii proektnoj tekhnologii v vuze // Kazanskaya nauka. 2017. № 6. S. 135–140.
6. Rusinova N. P. Usloviya podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza k realizacii proektnoj tekhnologii // Pedagogicheskij IMIDZh. 2018. № 1. S. 172–182.
7. Fedotova E. L. Gotovnost' k partnyorskim otnosheniyam kak kachestvennyj pokazatel' professional'noj kompetentnosti social'nogo pedagoga // Vektor nauki TGU. Ser. Pedagogika, psihologiya. 2013. № 4. S. 263–266.
8. Shirokova V. V. Podgotovka studentov pedvuza k organizacii uchebnogo sotrudnichestva v nachal'nyh klassah: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Irkutsk: IGPU, 2004. 28 s.
9. Montessori M. O discipline – razmyshleniya i sovery [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rastemvmeste.spb.ru/o-distsipline-razmyshleniya-i-sovery> (data obrashcheniya: 08.07.2018).
10. Knoll M. Die project method e ihreenstehung und reception: Sum 75. Jahrestag des Aufsatzes von William H. Kilpatrick // Pedagogic und schulalltag. 2015. Pp. 338–351.

Received: July 10, 2018; accepted for publication September 10, 2018

Reference to the article

Rusinova N. P. Readiness of Students to Implement the Project Technology as a Condition for Professional Competence Formation // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 44–51.

УДК 378.016

Лариса Владимировна Скорова¹,
кандидат психологических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: larisa.skorova@gmail.com

Дмитрий Александрович Басов²,
старший преподаватель,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: irbis-psy@yandex.ru

Роль производственной практики в развитии педагогической направленности учителя психологии

Актуальность исследования педагогической направленности будущих учителей психологии обусловлена, прежде всего, отсутствием системы специальной подготовки преподавателей психологии для школы, а также востребованностью образовательных организаций в учителях, обеспечивающих преподавание курсов психологической направленности. В статье представлен опыт подготовки учителей психологии по направлению «Педагогическое образование». Особое внимание уделяется развитию педагогической направленности в процессе приобретения студентами опыта профессиональной деятельности в период производственной практики. Представлены и анализируются результаты исследования педагогической направленности будущих учителей психологии. Основным методом исследования выступил метод контент-анализа. Выбор метода обусловлен готовностью и способностью студентов-психологов к содержательному анализу траектории своего профессионального развития, что определяется значительной долей психологической составляющей в структуре профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Педагогическое образование». Определены категории и единицы анализа текстов студентов с целью выявления динамики педагогической направленности на разных этапах обучения (в зависимости от наличия опыта профессиональной деятельности, полученного в период производственной практики): интерес, мотивация, ценности, роль учителя психологии, содержание психологического образования, отношение к детям, отношение к себе, саморазвитие, рефлексия, эмоции/настроение, компетентность. Использование контент-анализа позволяет дать качественную характеристику педагогической направленности. Производственная практика, рефлексивный анализ её результатов способствуют развитию педагогической направленности будущих учителей психологии.

Ключевые слова: педагогическая направленность, производственная практика, контент-анализ, рефлексивный анализ, учитель психологии, психологическое образование

Введение. Обновление содержания образования в современной школе способствует изменению роли учителя, для которого приоритетными становятся психологическая компетентность и способность к постоянному саморазвитию. В условиях реализации государственной программы «Цифровая экономика в РФ» разрабатывается приоритетный проект «Цифровая школа», в рамках которого учитель включается в создание новых возможностей для формирования личности обучающихся, проектирования персональных траекторий их обучения, безопасных условий развития в связи с формированием информационно-образовательной среды. Несмо-

тря на снижение интереса к педагогической профессии, её значимость в современном обществе всё более осознаётся. Актуальным представляется развитие профессиональной направленности у будущих педагогов.

Проблема педагогической направленности давно привлекает внимание исследователей. Достаточно полно описана структура, содержание педагогической направленности в работах Н. В. Кузьминой, В. А. Сластёнина, Л. М. Митиной, Л. М. Ахмедзяновой, А. И. Щербакова и других, предложены и описаны содержательные блоки, обеспечивающие формирование целостной личности будущего учителя в профессиональной педа-

¹ Л. В. Скорова собирает, анализирует, систематизирует материалы исследования и оформляет статью.

² Д. А. Басов собирает, анализирует, систематизирует материалы исследования и оформляет статью.

гогической деятельности [6], определена ведущая роль педагогической практики в формировании педагогической направленности [12]. Исследовались особенности формирования педагогической направленности у будущих учителей-предметников (учителей математики, физики, гуманитарных предметных областей), учителей начальных классов [1; 3; 5; 7; 9; 11]. Однако исследований, посвящённых педагогической направленности будущих учителей психологии, крайне недостаточно. Обусловлено это: а) отсутствием «системы специальной подготовки преподавателей психологии для школы (учителей психологии)»¹, б) тем, что существующие в образовательных организациях высшего образования образовательные программы ориентированы на подготовку психологов и педагогов-психологов, деятельность которых направлена на обеспечение психологического сопровождения личности (образования), вопросам же педагогической подготовки в рамках этих программ уделяется недостаточное внимание: из дисциплин педагогического профиля можно выделить (помимо дисциплины «Педагогика») «Методику преподавания психологии» в объёме от 2 до 4 зачётных единиц с аудиторной нагрузкой от 19 до 27 ч и 2–4-недельную педагогическую практику, что представляется крайне недостаточным для развития педагогической направленности; в) отсутствием в учебных планах общеобразовательных организаций предметной области «Психология»: однако этот пробел компенсируется частью учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений самостоятельно посредством включения таких предметов, содержание которых требует психологической подготовки: «Выбери профессию», «Этика и психология семейной жизни», «Карьера и успех», «Психология общения» и др. Необходимость включения этих курсов обусловлена требованиями к личностным образовательным результатам.

Ценность подготовки учителей психологии и развитие у них педагогической направленности видится в органичном сплетении педагогической и психологической подготовки при доминировании последней и способности выпускников использовать знание психологии не только для обучения школьников предметной области, но и для

¹ Вачков И. В. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. – М.: Ось-89, 2008. – С. 51.

проектирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды. О приоритетности психологического знания в подготовке учителей отмечается и в зарубежных исследованиях. Так, Lohse-Bossenz, Hendri отмечают, что учителя должны проходить большую практическую подготовку в области психологии образования (педагогической психологии), чтобы умело организовывать обучение, развитие и осуществлять педагогическую оценку [14].

Под педагогической направленностью принято понимать интегральную характеристику труда учителя, в которой выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности, а её показатель – стремление к самоактуализации в профессиональной деятельности [10]. В узком смысле педагогическая направленность рассматривается как профессионально развитое качество, занимающее центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие, в широком – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих его к утверждению этой системы в педагогической деятельности и общении [10, с. 34].

Цель данного исследования – выявить изменения в развитии педагогической направленности у будущих учителей психологии в процессе прохождения ими производственных практик.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования послужил компетентностный подход [4; 13]. В период обучения важен не только процесс накопления знаний, но и приобретение профессионального опыта, когда студенты включаются в квазидеятельность и выходят на практику в образовательные организации. Именно в этот период осуществляется активное развитие педагогической направленности, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и подготовка к выполнению трудовых действий, предусмотренных профессиональным стандартом педагога.

Кроме того, мы опирались на представления о педагогической направленности Л. М. Митиной, А. К. Марковой и других, и исходили из следующих положений:

1. В структуре педагогической направленности выделены: направленность на ре-

бёнка¹, которая призвана содействовать развитию его личности, способствовать самоактуализации его индивидуальности; направленность на себя, которая связана с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в педагогической сфере; направленность на содержание учебного предмета [10]; склонность к педагогической деятельности и стремление заниматься ею [2].

2. В основе педагогической направленности выделяют три направления: 1) эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя; 2) профессионально значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей; 3) рефлексивное управление развитием обучающихся.

3. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем.

4. Отношение к профессии, осознание ценности её социальной значимости есть показатель принятия профессии, готовности личности к реализации в профессии учителя.

Успех в профессии обусловлен наличием у работника определённых качеств, способностей, которые этой профессией востребованы. И хотя остаются вопросы о портрете идеального учителя, всё же учёные перечисляют ряд профессионально важных качеств, способностей, особенностей личности, которые необходимы педагогу. Как отмечает Е. П. Ильин, в этих исследованиях есть определённый недостаток и заключается он в том, что изучаются в основном те, кто «выбрал профессию учителя, а не те, кто имеет успехи в педагогической деятельности»². А значит, нет и чётких критериев относительно того, кого следовало бы ориентировать, а также отбирать в профессию. Опрос студентов педагогических специальностей может дать интересную дополнительную информацию о тех личностных качествах и способностях, которые, по их мнению, необходимы для успешной реализации в педагогической профессии.

Исследование проводилось на базе Иркутского государственного университета в течение 2014–2018 гг., в котором приняла участие студенты 2–4-го курсов, обучающиеся по программе «Педагогическое образование», профиль «Психология» (приклад-

ной бакалавриат). Общий объём выборки составил 51 человек. Исследование носило лонгитюдный характер. В связи со специфичностью содержания предметной области «Психология» в школе основными видами деятельности, к которым готовятся выпускники, являются: 1) деятельность по проектированию содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учётом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через учебные предметы, моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры; 2) собственно педагогическая деятельность, ориентированная на осуществление обучения и воспитания в сфере образования, использование технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области, обеспечение образовательной деятельности с учётом особых образовательных потребностей, изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся и др.³ Кроме того, в связи с необходимостью сопряжения образовательных и профессиональных стандартов, в подготовке учителей психологии в качестве приоритетных были определены следующие обобщённые трудовые функции: «Общепедагогическая функция. Обучение» и «Развивающая деятельность»⁴. Содержание указанных функций в полном объёме соотносятся с содержанием и видами деятельности будущих учителей психологии, представленных в образовательном стандарте. Так, в содержании образовательной программы основными трудовыми функциями определены: оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, планирование и проведение учебных занятий, анализ их эффективности, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе, применение психолого-педагогических тех-

³ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата).

⁴ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н.

¹ Педагогика / В. А. Сластенин [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

² Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – С. 174.

нологий, необходимых для адресной работы с различными контингентами обучающихся, разработка программ индивидуального развития ребёнка и т. п.¹

В соответствии с указанными видами деятельности, трудовыми функциями, а также целью исследования были определены следующие основные задачи производственной практики будущих учителей психологии: приобретение студентами практических умений и навыков в области проектирования психологического образования; формирование навыков работы с учебно-методической документацией (образовательной программой, учебным планом, программой дисциплины, технологической картой дисциплины, программой формирования универсальных учебных действий, школьным журналом и др.), формирование умений разрабатывать методические сценарии уроков, внеурочных мероприятий по психологии, методических материалов к занятиям (рабочая тетрадь, листы самообразования); самостоятельная организация и проведение учебных занятий с использованием современных средств и методов обучения; реализация учебных программ факультативных и элективных курсов по психологии в образовательной организации, проектирование программ профилактической и развивающей работы. В соответствии с этими задачами были определены типовые задания, выполняемые в период практики². Отметим, что производственная практика проходила в два этапа: в весеннем семестре третьего курса (8 недель) и осеннем семестре четвертого курсов (6 недель).

Методы исследования. Основным методом исследования выступил контент-анализ, позволяющий выявить и оценить характеристики педагогической направленности, содержащиеся в текстах сочинений (эссе) студентов и рефлексивного анализа, представленного в дневниках производственной практики. Кроме того, анализировались отчёты студентов по практике, а также их деятельность в период практики (наблюдение).

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н.

² Скорова Л. В., Басов Д. А. Конструирование общего психологического образования: организация и содержание педагогической практики: учеб. пособие. – Иркутск: Аспринт, 2017. – 160 с.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе (на 2-м курсе, после освоения дисциплины «Педагогика», до прохождения производственной практики) студентам предлагалось написать сочинение на одну из тем: «Каким учителем психологии я себя вижу через 10 лет» или «Я через 10 лет: веду урок психологии». После прохождения первой производственной практики, на втором этапе анализ педагогической направленности осуществлялся по результатам рефлексивного анализа, представленного в отчётах и эссе «Мои представления о себе как учителе психологии». Третий этап исследования предполагал анализ студенческих эссе «Роль практики в моём профессиональном становлении» и рефлексивный анализ по результатам второй производственной практики.

Данные этапы были определены исходя из представлений о том, что развитие педагогической направленности осуществляется поэтапно. Так, Л. И. Кобышева полагает, что в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин её развитие проходит в три этапа: 1) познание самого феномена «педагогическая направленность», открытие «для себя» смысла педагогической деятельности; 2) осознание себя субъектом педагогической деятельности посредством приобретения опыта решения педагогических проблем на учебных занятиях; 3) прогнозирование своей будущей профессиональной деятельности посредством построения индивидуальной работы со студентами при выполнении ими курсовых и выпускных квалификационных работ и реализации индивидуального подхода на занятиях [8]. Безусловно, психолого-педагогические дисциплины способствуют формированию педагогической направленности. Вместе с тем полагаем недопустимым умаление роли производственной практики в этом процессе.

Использование метода контент-анализа потребовало разработки классификатора, представляющего собой определение категорий анализа и соответствующих им индикаторов. В качестве категорий анализа выступили смысловые единицы (характеристика) педагогической направленности: интерес, мотивация, ценности, роль учителя психологии, содержание психологического образования, отношение к детям, отношение к себе, саморазвитие, рефлексия, эмоции/настроение, компетентность. В качестве единиц

анализа (индикаторов) определены признаки смысловых единиц (характеристик) педагогической направленности, представленные в текстах студенческих работ, что позволяло судить о значении слов, суждений в тексте по каждой выделенной категории. О педагогической направленности судили по частоте проявлений в тексте категорий или её признака.

Результаты исследования и их об-суждение. Первый этап исследования показал, что в сочинениях студентов достаточно слабо представлены выделенные выше категории и единицы анализа. Они отличаются бледностью описания, слабовыраженной эмоциональностью, отсутствием оценки роли учителя и конкретно учителя психологии, редким упоминанием саморазвития как цели, способствующей реализации в профессии; низким уровнем рефлексии. Вместе с тем, в них прослеживается мотивация к педагогической деятельности.

В своих первых сочинениях практически каждый студент указывал на наличие тревоги и даже страха перед проведением уроков. Сочинения содержали много суждений об осознании своей личной ответственности за то, какими дети выйдут с урока. При этом достаточно оптимистично представляли результаты своей деятельности. В качестве основного был обнаружен мотив осознания социальной значимости педагогического труда. Вместе с тем, назывались и такие как стремление проявить себя и утвердиться в профессии, стремление к достижению профессиональных успехов, желание проявить творчество. А такие мотивы, как хорошее отношение со стороны коллег, взаимопонимание в коллективе, уважение и поддержка со стороны администрации школы, а также стремление к получению материального вознаграждения в сочинениях студентов не обозначались. Основными целями педагогической деятельности они называли создание условий для раскрытия потенциала обучающихся, поддержание их интереса к знаниям и активность.

К основным качествам, необходимым для успешной реализации в профессии, студенты чаще относили: способность к саморазвитию, способность к творчеству, креативность, ответственность, коммуникабельность, эрудированность, тактичность, толерантность, мобильность, высокий уровень культуры, артистизм.

Контент-анализ работ по выделенным категориям и единицам на втором этапе ис-

следования обнаружил готовность быть учителем психологии у 97 % студентов, из них у 22 % выражено желание быть учителем. Четверть студентов отметили, что педагогическая деятельность связана у них с волнением, тревожностью, страхами; 9,3 % констатировали у себя уверенность в работе, 18,74 % – интерес и 9,3 % – радость и переживание счастья от работы учителем. По суждениям остальных студентов (37 %) сложно было дифференцировать эмоции, связанные с включением их в педагогическую деятельность. И лишь одна студентка высказала сомнения в способности быть учителем, а точнее, готовности проводить занятия на данном этапе обучения: «...в общем для меня сложно провести урок психологии, сейчас. Мне кажется я ещё не готова» (сохранена пунктуация автора). К важным качествам учителя студенты отнесли, помимо выделенных ими на первом этапе, организаторские способности, умение устанавливать и поддерживать дисциплину, требовательность, эмоциональный самоконтроль и др.

Прохождение практики не только обогатило студентов опытом, знаниями, умениями, но и привело к личностным изменениям, что отмечали студенты в отчётах по практике. Пропал страх перед подготовкой и проведением уроков, взаимодействием с обучающимися. Следовательно, возникшее чувство профессиональной компетентности привело к повышению уверенности, конкретизировались запросы на получение знаний и выработки необходимых в профессии умений. Возросла самостоятельность в решении учебных задач на занятиях.

И если в первых сочинениях многие студенты сомневались относительно правильности выбора профессии педагога, то после прохождения практики они отмечают правильность сделанного выбора, позитивное отношение к профессии, подчёркивают её социальную значимость. Понимание правильности сделанного выбора обусловлено двумя обстоятельствами: 1) анализ работы учителей-профессионалов; 2) результаты собственного труда, что придавало уверенности в своих силах и возможности быть успешным учителем. Из прошедших педагогическую практику менее десяти процентов студентов не видят себя в профессии. При этом у них нет высказываний, которые указывали бы на малую значимость профессии педагога или опыт педагогической деятельно-

сти, негативно сказавшийся на их решении. Из основных причин нежелания или сомнения в дальнейшей реализации в профессии можно выделить по результатам контент-анализа: а) разочарование из-за отношения администрации и других педагогов к предметной области «Психология» (предмет воспринимается как ненужный, несерьезный); б) отрицательное или несерьезное отношение к предмету обучающихся (в этом случае чаще такое отношение вызвано негативными установками к «Психологии» другими педагогами, иногда родителями, реже самими учениками); в) разочарование в системе образования. Необходимо, однако, подчеркнуть, что многие из студентов, указавшие на недостатки системы образования, её проблем, предлагают решения по изменению ситуации и своей задачей и даже миссией видят работу по её реформированию. У многих как раз противодействие и возникшие трудности утвердили желание менять ситуацию, а положительные результаты лишь укрепили убежденность в правильности своей позиции.

Эффективность педагогической деятельности во многом зависит от ценностно-смысловых аспектов (ещё одна категория анализа). Заметим, что карьерные ориентации, возникшие в начальные годы становления личности в профессии, устойчивы и могут оставаться достаточно долго стабильными. В нашем исследовании студенты после прохождения практики показали наличие такой ценностной ориентации в карьере, как стабильность. Потребность в безопасности и социальные гарантии оказались значимы для 54 % студентов. На втором месте такие ценностные ориентации, как служение (воплощать в работе свои идеалы и ценности) и интеграция стилей жизни (сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой). Можно сказать, что для учителя психологии служение является приоритетной позицией. Студенты с доминированием такой ценности отмечают стремление приносить пользу другим, для них чрезвычайно важно видеть конкретные результаты в работе, при этом материальное вознаграждение отходит на второй план. Редко, но встречались суждения, характеризующие стремление к организаторской деятельности, желание работать на себя, быть независимым.

Как уже отмечалось выше, исследователи психологии труда учителя считают, что при формировании структуры личности учи-

теля основным является его педагогическая направленность. При этом педагогическая направленность понимается как устойчивая система мотивов, определяющая поведение учителя, отношение к профессии, а также его отношение к ребёнку. В суждениях студентов указывается значимость направленности на ребёнка, на развитие его индивидуальных способностей, нравственной сферы. У 50 % студентов в иерархической структуре педагогической направленности ребёнок находится на первом месте, ещё у 16 % ребёнок находится в данной структуре на втором месте. Направленность на предметную сторону профессии отмечается у 50 % студентов. Только у одной студентки встречается направленность на себя, которая занимает второе место в структуре педагогической направленности после предметной направленности.

На третьем этапе исследования, после прохождения второй производственной практики из опрошенных студентов 4-го курса только один категорично заявил, что не будет работать учителем. Причём уточним, сам опыт работы с детьми оценивается как положительный, отношения с детьми характеризуются как «тёплые», при взаимодействии проявляется интерес, речь идёт именно об отсутствии желания быть учителем. Это связывается с трудностями при взаимодействии с учителями школы при прохождении практики, а также разочарованием в системе образования и той роли, которую отводят учителю психологии. Также студенткой при рефлексии указывается отсутствие компетентности по взаимодействию с коллегами.

После прохождения всех практик 26 % студентов заявили, что будут работать в школе учителями психологии, при этом одна студентка отметила, что её привлекает любая педагогическая деятельность. 95 % опрошенных выпускников хотят быть учителями, видят себя в профессии. При этом значимость роли учителя в социуме подчёркивается 89 % выпускников. Напомним, что в первых сочинениях этот компонент вовсе не проявлялся.

Большое разнообразие наблюдается в проявлении ценностей будущих педагогов. Так, например, 26 % выпускников среди ценностей выделяют саморазвитие, 10,5 % – карьеру, 10,5 % приоритетными указали образование и знания. Помощь как ценность отмечается в суждениях 15,8 % студентов, профессионализм – 26,3 %, развитие детей –

10,5 %. Вместе с тем, в суждениях 32 % студентов важным элементом психологического образования отмечается развитие обучающихся, такое же количество значимым признают воспитание; при этом 90 % студентов основным компонентом психологического образования полагают обучение, подчёркивая при этом его роль и в развитии, и в воспитании ребёнка.

Отношения с обучающимися у 58 % носят тёплый характер, основанный на уважении, интересе к личности ребёнка, принятии и любви. Лишь у одной студентки отмечается в суждениях ожидание активности и проявления интереса со стороны детей.

В целом, у всех студентов отмечается высокая заинтересованность в работе, интерес к профессии. Особо следует отметить развитие у них способности к рефлексии: 100 % студентов отчётливо проявляют высокий уровень. Заметим, что ряд авторов, исследовавших профессионально важные качества учителя, особо выделяют рефлексивные умения¹.

Произошли изменения и в психическом состоянии выпускников. Более 40 % опрошенных определили своё эмоциональное состояние в процессе производственной практики как положительное, сопровождаемое уверенностью. Только 15,8 % студентов отметили, что педагогический процесс сопровождался сомнениями и волнением, т. е. помимо снижения числа тревожности, страхов, связанных с педагогической деятельностью, сменилась интенсивность негативных проявлений. Функциональные состояния, характеризующиеся работоспособностью, стали проявляться чаще, и, наоборот, дискомфортные состояния пошли на спад.

По завершении производственных практик 84 % студентов отметили готовность решать профессиональные задачи проектной

и педагогической деятельности, в их работах это отражалось единицей «компетентность». Лишь у одной студентки, как отмечалось ранее, не встречалась эта единица, и она указала на необходимость дальнейшего обучения с целью обретения компетентности. Компетентность в данном случае выступает как некая обобщённая характеристика, соединяя воедино множество первичных характеристик. Являясь интегральной характеристикой, она предполагает готовность, опыт, умения эффективно решать профессиональные задачи².

Заключение. Нами предпринята попытка обобщения опыта специальной подготовки учителей психологии к проектной и педагогической деятельности. Значимость исследования педагогической направленности учителей психологии обусловлена изменением роли учителя, внедрением профессионального стандарта педагога, а также необходимостью формирования личностных универсальных учебных действий, отражённых в образовательных программах школ. Мы показали динамику педагогической направленности будущих учителей психологии через освоение практического опыта в период производственной практики посредством рефлексивного анализа с использованием метода контент-анализа. Контент-анализ позволяет дать качественную характеристику педагогической направленности. Полагаем, рефлексивный опыт, который получали студенты при написании текстов (сочинений, эссе, отчётов), опыт осмысления своей педагогической позиции, способствуют развитию педагогической направленности. Интерес представляет сравнительный анализ рефлексивных умений будущих учителей психологии и учителей других предметных областей по результатам производственных практик в развитии педагогической направленности.

Список литературы

1. Андриенко О. А. Особенности профессионально-педагогической направленности студентов-первокурсников // Перспективы науки и образования. 2018. № 1. С. 39–43.
2. Ахмедзянова Л. М. Педагогическое призвание и динамика его развития у студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1972. 19 с.
3. Бурзалова Т. В. О педагогической направленности будущего учителя математики и информатики // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 15. С. 15–19.
4. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.

¹ Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие. – М.: Пед. о-во России, 2009. – 512 с.

² Лызь Н. А. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – С. 289.

5. Гуружапов В. А. О повышении практической направленности теоретической подготовки учителей начальных классов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 2. С. 40–53.
6. Жуйкова Т. П. Профессиональная педагогическая направленность формирования личности будущего учителя // Наука и бизнес: пути развития. 2013. № 1. С. 5–8.
7. Жуйкова Т. П. Профессионально-ценностная направленность студентов педвуза // Инновационная наука. 2016. № 2. С. 56–57.
8. Кобышева Л. И. Развитие педагогической направленности студентов в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла // Научное мнение. 2011. № 6. С. 99–102.
9. Колесникова Е. А. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей русского языка и литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2007. 22 с.
10. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
11. Мордкович А. Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1986. 355 с.
12. Феттер И. В. Формирование педагогической направленности студентов педагогического вуза // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 225–232.
13. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Сер. Психология. 2006. № 1. С. 15–21.
14. Lohse-Bossenz H. The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Expert Opinions on What Teachers Should Know about Learning, Development, and Assessment // European Journal of Psychology of Education. 2013. Vol. 28, no. 4. Pp. 1543–1565.

Статья поступила в редакцию 07.09.2018; принята к публикации 27.10.2018

Библиографическое описание статьи

Скорова Л. В., Басов Д. А. Роль производственной практики в развитии педагогической направленности учителя психологии // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 52–60.

Larisa V. Skorova¹,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Irkutsk State University
(1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: larisa.skorova@gmail.com

Dmitriy A. Basov²,
Lecturer,
Irkutsk State University
(1 Karl Marx st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: irbis-psy@yandex.ru

The Role of Professional Internship in the Development of Pedagogical Orientation of a Psychology Teacher

The relevance of pedagogical orientation research of future psychology teachers, in the first instance, is due to the lack of a special training system of psychology teachers for school, as well as the demand of educational organizations for teachers, providing teaching of psychological courses. The article presents the experience of training psychology teachers in the direction of “Pedagogical education.” Special reference is paid to the development of a pedagogical orientation in the process of gaining professional experience by students in the period of professional internship. The research results of pedagogical orientation of future psychology teachers are presented and analyzed. The main method of research was the method of content analysis. The choice of method is due to the preparedness and ability of psychology students to make an informative analysis of the trajectory of their professional development, which is determined by a considerable part of the psychological

¹ L. V. Skorova – collects, analyzes, organizes research materials and prepares the article.

² D. A. Basov – collects, analyzes, organizes research materials and prepares the article.

component in the structure of the professional educational program in the training direction "Pedagogical Education". The categories and units of analysis of students' texts are defined to identify the dynamics of a pedagogical orientation at different stages of learning (depending on the availability of professional experience gained during the period of professional internship): interest, motivation, values, role of a psychology teacher, content of psychological education, attitude to children, attitude to yourself, self-development, reflection, emotions/mood, competence. The use of content analysis allows us to give a qualitative characteristic of pedagogical orientation. Professional internship, reflexive analysis of its results supports the development of the pedagogical orientation of future psychology teachers.

Keywords: pedagogical orientation, professional internship, content analysis, reflexive analysis, psychology teacher, psychological education

References

1. Andrienko O. A. Osobennosti professional'no-pedagogicheskoy napravlenosti studentov-pervokursnikov // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2018. № 1. S. 39–43.
2. Ahmedzyanova L. M. Pedagogicheskoe prizvanie i dinamika ego razvitiya u studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. L., 1972. 19 s.
3. Burzalova T. V. O pedagogicheskoy napravlenosti budushchego uchitelya matematiki i informatiki // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 15. S. 15–19.
4. Verbickij A. A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 5. S. 32–37.
5. Guruzhapov V. A. O povyshenii prakticheskoy napravlenosti teoreticheskoy podgotovki uchitelej nachal'nyh klassov v programmah bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie» // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2017. T. 22, № 2. S. 40–53.
6. Zhujkova T. P. Professional'naya pedagogicheskaya napravlenost' formirovaniya lichnosti budushchego uchitelya // Nauka i biznes: puti razvitiya. 2013. № 1. S. 5–8.
7. Zhujkova T. P. Professional'no-cennostnaya napravlenost' studentov pedvuza // Innovacionnaya nauka. 2016. № 2. S. 56–57.
8. Kobysheva L. I. Razvitie pedagogicheskoy napravlenosti studentov v processe prepodavaniya disciplin psihologo-pedagogicheskogo cikla // Nauchnoe mnenie. 2011. № 6. S. 99–102.
9. Kolesnikova E. A. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy napravlenosti budushchih uchitelej russkogo yazyka i literatury: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Ekaterinburg, 2007. 22 s.
10. Mitina L. M. Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub»ektov obrazovaniya. M.: SPb.: Nestor-Istoriya, 2014. 376 s.
11. Mordkovich A. G. Professional'no-pedagogicheskaya napravlenost' special'noj podgotovki uchitelya matematiki v pedagogicheskom institute: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. M., 1986. 355 s.
12. Fetter I. V. Formirovanie pedagogicheskoy napravlenosti studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 1. S. 225–232.
13. Shadrikov V. D. Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavlyayushchie professional'noj kompetentnosti // Vestnik Yaroslavl'skogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Ser. Psihologiya. 2006. № 1. S. 15–21.
14. Lohse-Bossenz H. The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Expert Opinions on What Teachers Should Know about Learning, Development, and Assessment // European Journal of Psychology of Education. 2013. Vol. 28, no. 4. Pp. 1543–1565.

Received: September 7, 2018; accepted for publication October 27, 2018

Reference to the article

Skorova L. V., Basov D. A. The Role of Professional Internship in the Development of Pedagogical Orientation of a Psychology Teacher // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 52–60.

УДК 378.4

DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-61-70

Александра Ивановна Ульзутуева¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: alendra29@mail.ru

Оюна Дабаевна Ульзутуева²,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: ochirova_75@mail.ru

Алла Викторовна Курганская³,
кандидат филологических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: kurganskaya_alla@mail.ru

Опыт реализации сетевого взаимодействия в подготовке будущих педагогов дошкольного образования

В статье рассматриваются актуальные вопросы модернизации педагогического образования, отражается опыт участия преподавателей в проекте «Модернизация подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования», даны требования к подготовке педагогических кадров, а также подробно описана реализация двух модулей. В рамках апробации проекта ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» стал соисполнителем по реализации проекта по сетевому взаимодействию с ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». Авторы отмечают, что проект является практико-ориентированным, т. е. в начале обучения студенты проходят учебно-ознакомительную практику в дошкольных образовательных организациях города Читы. Вторым этапом является теоретическое изучение материала, где студенты занимаются проектной деятельностью. Результаты сформированности данных компетенций проявились в подготовке индивидуальных и коллективных продуктов (составление каталогов примеров трансформируемости предметно-пространственной среды группы, интеллект-карт, «каталога идей» образовательных ситуаций, проектов и др.), которые способствуют повышению образовательно-профессиональной деятельности студентов. Каждый модуль направлен на изучение таких образовательных областей, как «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное развитие». Авторы останавливаются на проблемах, возникавших в процессе реализации проекта, среди которых выделяют нехватку в ДОО методических материалов по проектированию открытой образовательной среды, т. е. студентам не хватало практического материала и опыта. Затруднение студентов состояло в выделении успешных и проблемных направлений моделирования среды.

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация, дошкольное образование, образовательные области, образовательные модули

¹ А. И. Ульзутуева – основной автор, организует и осуществляет сетевое взаимодействие в подготовке будущих педагогов дошкольного образования, готовит отчёты, формулирует выводы, пишет и оформляет статью.

² О. Д. Ульзутуева осуществляет сетевое взаимодействие в подготовке будущих педагогов дошкольного образования, обрабатывает материалы студентов, готовит отчёты, пишет и оформляет статью.

³ А. В. Курганская осуществляет сетевое взаимодействие в подготовке будущих педагогов дошкольного образования, систематизирует и анализирует материалы, готовит отчёты, пишет и оформляет статью.

Введение. В настоящее время в системе российского образования происходят кардинальные изменения, которые продиктованы такими нормативно-правовыми документами, как Поручение Президента Российской Федерации об усилении практической подготовки кадров, о независимой оценке квалификации (Перечень поручений по вопросам повышения качества высшего образования от 22 мая 2014 года. Пр-1148, п. 2); приведении ФГОС ВО в соответствие с требованиями профессиональных стандартов; Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утверждена Правительством РФ 28.05.2014 г. № 3241 п-П8), Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы¹.

Очевидно, что образовательные программы высших учебных заведений проектируются в соответствии с требованиями ФГОС и с учётом профессионального стандарта, чьи требования напрямую не являются для вузов обязательными, но следование им целесообразно рассматривать как официальную согласованную позицию работодателя и потребителя производимой вузами продукции, как объективную основу оценки квалификации, средство отбора кадров, базу для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем [2].

С 2014 г. началась реализация Федеральной целевой программы развития образования «Модернизация подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования»².

В реализации проекта приняли участие около 70 вузов, среди которых 2 вуза – операторы проекта, 12 вузов – исполнители проекта, 65 вузов – соисполнители проекта.

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» стал соисполнителем по реализации проекта по сетевому

взаимодействию с ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». Были апробированы 2 проекта:

I. «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупнённой группы специальностей “Образование и педагогика” по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования». Данный проект был реализован в 2014–2015 учебном году. В рамках данного проекта были апробированы следующие модули: «Дисциплины математического и естественно-научного цикла» (22.09.2014 г. – 18.11.2014 г.); «Психология и педагогика развития детей» (08.03.2015 г. – 30.06.2015 г.); «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности» (08.03.2015 г. – 30.06.2015 г.).

II. Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог дошкольного образования»). В данном проекте были реализованы следующие модули: «Организация образовательной деятельности по социально-коммуникативному и речевому развитию детей» (с 01 сентября 2016 г. по 31 октября 2016 г.); «Организация образовательной деятельности по познавательному развитию детей» (с 13 февраля 2017 г. по 30 июня 2017 г.); «Организация образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию детей» (с 13 февраля 2017 г. по 30 июня 2017 г.); «Проектирование социокультурного и образовательного пространства для детей» (с 01.09.2017 г. по 31.10.2017 г.).

Методология и методы исследования. Основная цель модернизации педагогического образования заключается в обеспечении подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

В рамках реализации направлений проекта модернизации педагогического об-

¹ Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 16.08.2018).

² Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 14.08.2018).

разования по подготовке педагогических кадров, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования, необходимо соблюдать некоторые требования:

- привести образовательные программы подготовки педагогов в соответствие с требованиями профессиональных стандартов и ФГОС общего образования (обновлённый перечень профессиональных компетенций, способов их достижения);

- повысить практическую направленность программ (разработка новой модели практики, включая и, прежде всего, сетевое взаимодействие с образовательными организациями, реализующими программы общего и среднего профессионального образования – «школьно-университетское партнёрство», долгосрочная учебно-производственная практика в образовательной организации, распределённая модульная практика);

- установить модульный принцип построения программ подготовки педагогов (модуль-интегрированная, практическая, теоретическая и исследовательская единица образовательной программы, обеспечивающая готовность к выполнению трудовой функции или набора трудовых действий профессионального стандарта педагога);

- учитывать деятельностный подход в подготовке будущих педагогов;

- организовать сетевое взаимодействие с образовательными организациями общего, среднего профессионального и высшего образования и в том числе с работодателями и представителями производства;

- разработать общедоступную библиотеку модулей, повысить мобильность;

- разработать и апробировать вариативную модель подготовки педагогических кадров, предполагающую возможность перехода на педагогические направления студентов и выпускников непедагогических направлений подготовки¹.

Данные принципы и требования к организации подготовки педагогических кадров для системы ВО и к её осуществлению положены в основу предлагаемой обобщённой

уровневой модели подготовки педагогических кадров для системы ВО и построения образовательных программ, реализуемых в рамках предлагаемой модели.

В рамках реализации проекта преподавателями кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена были представлены паспорта дополнительных компетенций по уровням образования бакалавриат, магистратура с направленностью (профилем) «Педагог дошкольного образования» в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, что способствовало разработке и апробации новых образовательных модулей к программам.

Реализация проектов вариативных частей основных профессиональных образовательных программ по уровням образования бакалавриат, магистратура с направленностью (профилем) «Педагог дошкольного образования» в форме сетевого взаимодействия позволила провести независимую оценку сформированности профессиональных компетенций студентов и построить их индивидуальные профили по проверяемым трудовым действиям.

Основные профессиональные образовательные программы по уровням образования бакалавриат, магистратура с направленностью (профилем) «Педагог дошкольного образования», с возможностью реализации в форме сетевого взаимодействия, а также методические рекомендации к ним способствовали построению и организации образовательного процесса от результата с участием педагогического колледжа (практических баз).

Результаты исследования. Реализация модуля «Организация образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию детей» предполагала прохождение студентами учебно-ознакомительной и учебной практик «Организация образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию детей». Учебно-ознакомительная практика (с 10.04.2017 г. по 14.04.2017 г.) являлась средством мотивации к изучению дисциплин модуля, обеспечила погружение в профессию; учебная (с 05.06.2017 г. по 09.06.2017 г.) – дала возможность апробировать практические материалы, накопленные в период реализации практикумов. Практика организовывалась в группах раннего (третий год жизни) и до-

¹ По материалам результатов первого этапа проекта модернизации педагогического образования. Программа «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации». Аналитическая справка о ходе реализации проекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.педагогическоеобразование.рф> (дата обращения: 21.08.2018).

школьного возраста в двух дошкольных образовательных учреждениях города в рамках сетевого взаимодействия.

Содержание учебно-ознакомительной практики позволило организовать работу студентов так, чтобы они могли увидеть свои затруднения в организации образовательной деятельности детей раннего или дошкольного возраста по художественно-эстетическому развитию. После прохождения практики студентов заинтересовали проблемы, касающиеся поддержки художественно-творческой и продуктивной деятельности детей, поддержки самостоятельной образовательной деятельности детей по художественно-эстетическому развитию.

Интеграция образовательных областей базовой и вариативной частей модуля по дисциплинам и практикумам позволила студентам осмыслить будущую профессию и увидеть связь теории и образовательных результатов с будущей профессиональной деятельностью. В рамках реализации дисциплины «Методика развития детской художественной деятельности» студенты определяли особенности художественных способностей и основные социально-творческие потребности детей старшего дошкольного возраста; создавали «банк ситуаций» воспитания культуры изображения у детей среднего дошкольного возраста. Это позволило при прохождении практики демонстрировать особенности использования различных способов и средств для решения задач художественно-эстетического развития дошкольников с учётом возрастных особенностей детей.

Содержание теоретических дисциплин обеспечило формирование компетенций, которые образуют смысловой стержень подготовки и формирования стратегической профессиональной ориентации будущего бакалавра. В рамках изучения дисциплин проявились общекультурные компетенции, которые, на взгляд преподавателей, нашли своё отражение в овладении практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, баз данных и знаний; в способности проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях. Результаты сформированности данных компетенций проявились в подготовке индивидуальных и коллективных продуктов (образовательных

ситуаций, проектов, конспектов занятий и др.), которые способствуют повышению образовательно-профессиональной деятельности студентов.

Повышение мотивации к профессиональной деятельности отмечалось в процессе получения продуктов образовательно-профессиональной деятельности («Необычная лепка: лепим что-то интересное», «Сделаем художественные опыты», «Оформление развивающей предметно-пространственной среды» и др.)¹. Постоянная связь между преподавателями, реализующими разные дисциплины модуля, способствовала более эффективной реализации данного модуля и более продуктивной подготовке студентов к реализации ФГОС ДО (особенно это отмечалось при изучении дисциплины «Проектирование образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию детей»).

Особый интерес у студентов вызвали практикумы, во время изучения которых у студентов формировались следующие умения: анализировать практику образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию детей раннего и дошкольного возраста; рефлексировать свою образовательную деятельность; проводить различные виды образовательных ситуаций художественно-творческой направленности для детей дошкольного возраста и т. д. Наибольший интерес у будущих педагогов дошкольного образования вызвали практикумы «Экспериментирование с разными изобразительными техниками и материалами детей дошкольного возраста», «Музыка для детей»². В процессе изучения указанной дисциплины студенты познакомились с классической инструментальной музыкой для детей, современной инструментальной музыкой, узнали, как можно использовать произведения великих музыкантов в организованной образовательной деятельности детей, в режимных моментах. Интересной для студентов была экскурсия в Краевой театр кукол «Тридцать девятое царство». В беседе с директором театра, заслуженным артистом Российской Федерации, будущие педагоги дошкольного образования узнали

¹ Вербенец А. М. Образовательная область «Художественное творчество». Как работать по программе «Детство»: учеб.-метод. пособие / науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. – СПб.: Детство-Пресс; М.: Сфера, 2013. – 352 с.

² Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.

об истории и современной деятельности театра, ознакомились с разными видами кукол и попытались «водить» их.

Практикумы позволили сформировать методическую копилку к моменту прохождения учебной практики, содержащую банк образовательных ситуаций, дидактических средств для организации культурных практик по развитию художественно-творческих способностей детей, картотеку нетрадиционных форм проведения непосредственно-образовательной деятельности детей по изобразительной деятельности, техник рисования и игр по развитию цветовосприятия у детей и др.

Преподавателями было отмечено интересное теоретическое наполнение дисциплин и практикумов, нестандартность предлагаемых мероприятий для организации образовательно-профессиональной деятельности студентов по этапам достижения образовательных результатов модуля. Например, составление картотеки нетрадиционных способов рисования, матрицы для анализа, проектирование спектакля для детей и др.

При этом нужно отметить, что задания для самостоятельной работы по дисциплинам и практикумам достаточно трудоёмки, однако выполнимы и приемлемы для студентов третьего курса. Содержание самостоятельной работы студентов, на наш взгляд, оказало влияние на формирование профессиональных компетенций обучающихся, что с очевидностью прослеживалось в период прохождения учебной практики, где студентами в процессе наблюдения за организацией образовательной деятельности воспитателей и собственной деятельностью осваивались трудовые функции/действия педагогов.

Преподаватели кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, участвующие в апробации модуля «Проектирование социокультурного и образовательного пространства для детей раннего и дошкольного возраста», отмечают чёткое соотнесение планируемых результатов освоения ОПОП, планируемых результатов обучения по модулю с целями, задачами и предложенными студентам заданиями, взаимосвязанность дисциплин с заданиями для учебной практики.

Студенты проходили учебную практику «Организация взаимодействия с родителями». Данная практика (с 01.09.2017 г. по 08.09.2017 г.) являлась средством мотива-

ции к изучению дисциплин модуля, обеспечила погружение в профессию. Студенты в беседе с воспитателями и руководителями ознакомились с формами взаимодействия с родителями, сделали фотозаписи ситуаций в повседневной жизни.

Учебная практика «Проектирование элементов предметно-пространственной среды группы» (с 16.10.2017 г. по 20.10.2017 г.) дала возможность апробировать практические материалы, накопленные в период теоретического освоения материала и реализации практикумов. Практика организовывалась в группах раннего (третий год жизни) и дошкольного возраста в двух дошкольных образовательных учреждениях города в рамках сетевого взаимодействия.

Содержание первой учебной практики, в процессе которой студенты осуществляли первые пробы организации взаимодействия с родителями, позволило им увидеть свои затруднения в оценке, проектировании и организации взаимодействия с родителями детей раннего и дошкольного возраста в процессе решения профессиональных задач. Результаты показали типичные ошибки при анализе своих наблюдений. Отмечались трудности при анализе и оценке форм и средств взаимодействия с семьёй в разных группах, а также в обосновании целесообразности данных форм и в составлении рекомендаций. Студенты с удовольствием разрабатывали анкеты, используя при этом интернет; выполнили задание по составлению путеводителя по посещению социокультурного объекта.

Студентами были использованы материалы не только с сайтов данных объектов, но ими были посещены и описаны достопримечательности города Читы. В период практики студенты широко применяли результаты выполнения заданий практикума «Ребёнок в культурном пространстве города». Следует отметить большую заинтересованность в изучении данного практикума, по мнению студентов, задания данного практикума способствовали хорошему ознакомлению с социокультурными возможностями города Читы для организации образовательного процесса, для содержательного наполнения части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений. Учитывая то, что студенты данной группы в основном из сельской местности, их признание в том, что за три года пребывания в Чите они не узнали так много о пространстве го-

рода, как в период изучения данной дисциплины, является положительным эффектом введения модуля.

После прохождения практики студенты обозначили проблемы, связанные с умением интегрировать полученные знания в проектирование различных (в том числе интерактивных) форм взаимодействия с родителями и налаживание результативных контактов; применением методов диагностирования и мониторинга удовлетворённости родителей взаимодействием с ДОО, выявления запросов, интересов.

Интеграция образовательных областей образовательной программы ДОО при изучении модуля по дисциплинам и практикумам позволила студентам осмыслить специфику демонстрации умений ставить цели, задачи, отбирать содержание взаимодействия с родителями в решении задач разной направленности.

В рамках реализации дисциплины «Организация развивающей предметно-пространственной среды в группе детского сада» студенты осваивали сущность, функциональное назначение, ретроспективные и современные подходы к проектированию развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации; изучали принципы проектирования, характеристики и показатели эффективности развивающей предметно-пространственной среды; выявляли вариативность предметного содержания, пространственной организации и изменения среды во времени в аспекте учёта индивидуальных особенностей развития, разных образовательных потребностей дошкольников. Задания по дисциплине «Организация развивающей предметно-пространственной среды» были достаточно интересными и объёмными. При их выполнении студенты актуализировали знания учебного материала по авторским технологиям (данный материал был изучен на 2-м курсе). Теоретический материал был подготовлен, однако сравнительный анализ взглядов учёных, методистов на среду представил для студентов определённые трудности. Хорошие результаты были обусловлены также изучением дисциплины «Оценка и проектирование элементов предметно-пространственной среды группы». Согласно примерному перечню для формирования развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС ДО студенты

довольно легко провели анализ, оформили протокол. Основное затруднение состояло в том, чтобы выделить успешные и проблемные направления моделирования среды.

В рамках реализации дисциплины «Основы проектирования открытой образовательной среды ДОО» студенты рассматривали компоненты и показатели образовательной среды в свете идей ФГОС ДО; выстраивали алгоритм и этапы проектирования открытой образовательной среды ДОО; проектировали элементы открытой образовательной среды для решения профессиональных задач разной направленности (художественно-эстетического, познавательного, социально-коммуникативного, физического развития детей).

В рамках реализации дисциплины «Организация педагогического взаимодействия с семьёй» студенты определяли цели, проблемы и структуру педагогического общения ДОО и семьи; изучали современные интерактивные формы взаимодействия с семьями детей раннего и дошкольного возраста в рамках решения профессиональных задач; рассматривали технологии взаимодействия ДОО с семьёй в процессе подготовки к школе.

Содержание теоретических дисциплин обеспечило формирование следующих компетенций:

- способен участвовать в организации развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего и дошкольного возраста;
- способен проектировать и использовать элементы открытой образовательной среды для детей раннего, дошкольного и предшкольного возраста;
- способен организовать взаимодействие с родителями детей раннего и дошкольного возраста и сотрудничество с другими участниками образовательных отношений.

Результаты сформированности данных компетенций проявились в подготовке индивидуальных и коллективных продуктов (составление каталогов примеров трансформируемости предметно-пространственной среды группы, интеллект-карт, «каталога идей» образовательных ситуаций, проектов и др.), которые способствуют повышению образовательно-профессиональной деятельности студентов.

Повышение мотивации к профессиональной деятельности отмечалось в процессе получения продуктов образовательно-про-

фессиональной деятельности; постоянная связь между преподавателями, реализующими разные дисциплины модуля, способствовала более эффективной реализации данного модуля и более продуктивной подготовке студентов к реализации ФГОС ДО.

Особый интерес у студентов вызвали практикумы, во время изучения которых у студентов формировались следующие умения: участвовать в изменении элементов развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с основами дизайна и психолого-педагогическими требованиями; проектировать разные формы взаимодействия с родителями детей раннего и дошкольного возраста в процессе решения профессиональных задач; выбирать, использовать элементы социокультурной среды города; для развития и воспитания детей дошкольного возраста проектировать образовательный процесс (фрагменты) с их использованием.

Преподавателями было отмечено интересное теоретическое наполнение дисциплин и практикумов, нестандартность предлагаемых мероприятий для организации образовательно-профессиональной деятельности студентов по этапам достижения образовательных результатов модуля. Например, разработка модели центра группы детского сада, проектирование формы детско-родительского «Клуба по интересам», экспертиза медиаресурсов для дошкольников; составление экскурсии для дошкольников определённого возраста с использованием культурного пространства города и др.

Задания для самостоятельной работы по дисциплинам и практикумам достаточно объёмны, однако выполнимы и приемлемы для студентов четвёртого курса. Как показала учебная практика, содержание самостоятельной работы студентов оказало влияние на формирование профессиональных компетенций обучающихся.

Практикумы позволили к моменту прохождения учебной практики сформировать у студентов следующие компетенции: способен участвовать в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды, обеспечивающей безопасность жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребёнка, возможности развития свободной игры детей, в том числе игровое время и пространство; способен участво-

вать в создании безопасной, психологически комфортной образовательной среды для детей раннего и дошкольного возраста.

Обсуждение результатов исследования. К проблемам реализации модулей, по мнению преподавателей, можно отнести следующие:

1. При выполнении самостоятельной работы студенты испытывали нехватку в методических материалах по проектированию открытой образовательной среды. Отмечаем также недостаточный уровень подготовки педагогов ДОО в проектировании образовательной среды.

2. Особенностью всех дошкольных образовательных организаций является то, что коллектив много внимания уделяет оформлению внегрупповых помещений (планетарий, сенсорная комната, музей истории, русская изба, бурятская юрта и т. д.) и коридоров (зона патриотического воспитания, краеведение, мини-музеи и др.). При этом студенты отмечают, что Центры активности в группах необходимо сделать более удобными и насыщенными.

3. При проектировании Центров активности студентам не хватало практического материала и опыта. Основное затруднение студентов состояло в том, чтобы выделить особенности моделирования развивающей предметно-пространственной среды.

4. В связи с тем, что в учебном плане бакалавров недостаточное количество часов на подготовку студентов к реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Физическое развитие», наблюдалось увеличение учебной нагрузки студентов, а у преподавателей отмечается превышение учебной нагрузки.

5. Не все студенты достаточно подготовлены к освоению образовательных результатов модуля. При выполнении конкретных заданий в большей степени использовались некачественные интернет-источники, отдельные студенты склонны только к репродуктивному выполнению заданий, именно они отмечают трудности освоения модуля.

Заключение. Таким образом, реализация модулей «Организация образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию детей», «Проектирование социокультурного и образовательного пространства для детей раннего и дошкольного

возраста» вызвала необходимость изменений в организации как образовательного процесса подготовки будущих воспитателей ДОО, так и самостоятельной работы студентов, что способствовало планомерному достижению образовательных результатов. Следует также отметить, что составители программы модулей и рабочих программ практик предоставили конкретный, аргументированный, в строгом

соответствии с ФГОС ВО, Профессиональным стандартом и ФГОС ДО, перечень планируемых результатов обучения.

Участие в апробации подобных модулей в сетевом взаимодействии с РГПУ им. А. И. Герцена позволяет повысить качество подготовки педагогов дошкольного образования, повысить мотивацию у студентов к профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Антонова А. В., Клименко И. М. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-standart-pedagoga-novye-trebovaniya-i-kvalifikatsionnye-harakteristiki-sovremennogo-uchitelya> (дата обращения: 08.08.2018).
2. Гуружапов В. А., Марголис А. А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 143–159.
3. Забродин Ю. М., Гаязова Л. А. Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионального обсуждения // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 29–37.
4. Ильина Н. Ф. Модернизация непрерывного педагогического образования в контексте регионального развития [Электронный ресурс] // Вестник СВФУ. 2014. № 2. Режим доступа: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-neprepryvnogo-pedagogicheskogo-obrazova-niya-v-kontekste-regionalnogo-razvitiya> (дата обращения: 17.08.2018).
5. Кузнецова О. В., Грошева Д. С. К вопросу развития современной концепции непрерывного образования [Электронный ресурс] // Novainfo.Ru. 2018. № 77, т. 1. Режим доступа: <https://www.novainfo.ru/pdf/077-1.pdf> (дата обращения: 17.08.2018).
6. Марголис А. А., Сафронова М. А., Шишлянникова Л. М., Панфилова А. А. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 5. С. 77–91.
7. Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России / науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. Ч. 1. 497 с.
8. Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России / науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. Ч. 2. 307 с.
9. Тимонина И. В. Проблема соответствия ФГОС ВО профессиональному стандарту «Педагог» по направлению подготовки «Педагогическое образование» // Образование и воспитание. 2017. № 2. С. 97–101.
10. Ходырева Е. А. Проблемы и перспективы подготовки педагогических кадров в вузах Российской Федерации // Концепт. 2015. № 6. Июнь. С. 96–100.

Статья поступила в редакцию 10.09.2018; принята к публикации 18.10.2018

Библиографическое описание статьи

Ульзутуева А. И., Ульзутуева О. Д., Курганская А. В. Опыт реализации сетевого взаимодействия в подготовке будущих педагогов дошкольного образования // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 61–70. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-61-70.

Alexandra I. Ulzytuyeva¹,

Doctor of Pedagogy,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: alendra29@mail.ru

Oyuna D. Ulsutueva²,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: ochirova_75@mail.ru

Alla V. Kurganskaya³,

Candidate of Philology,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: kurganskaya_alla@mail.ru

Experience of Network Interaction Realization in Future Preschool Teachers' Training

In the article topical issues of pedagogical education modernization are considered, experience of participation of teachers in the "Modernization of Preparation of Pedagogical Shots according to the Professional Standard of the Teacher and Federal State Educational Standards of the General Education" project is reflected; requirements to preparation of pedagogical shots are given and also realization of two modules is in detail described. Within approbation of the project in the Transbaikal State University there was the collaborator on implementation of the project on network interaction from the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen. The authors note that the project is oriented to practice, i. e. at the beginning of training students undergo educational and fact-finding practice in the preschool educational organizations (PEO) of Chita. The second stage is presented by theoretical studying of material when students are engaged in design activity. The results of these competences formation were shown in preparation of individual and collective products (drawing up catalogs of examples of transformation of the subject and spatial circle of group, mind maps, "the catalog of the ideas" of educational situations, projects, etc.) which promote an increase in students' educational professional activity. Each module is directed to studying of such educational areas as "Art and aesthetic development", "Informative development". The authors concentrate on the problems arising in the course of the project's implementation from which shortage in PEO in methodical materials on design of the open educational environment is distinguished, i.e. students are lacked of practical material and experience. The students have experienced difficulties in allocation of successful and problem directions of environment modeling.

Keywords: pedagogical education, modernization, preschool education, educational areas, educational modules

References

1. Antonova A. V., Klimenko I. M. Professional'nyj standart pedagoga: novye trebovaniya i kvalifikacionnye harakteristiki sovremennogo uchitelya [Elektronnyj resurs] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. № 6. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-standart-pedagoga-novye-trebovaniya-i-kvalifikatsionnye-harakteristiki-sovremennogo-uchitelya> (data obrashcheniya: 08.08.2018).
2. Guruzhapov V. A., Margolis A. A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoj podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nyh klassov) na osnove setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh organizacij, realizuyushchih programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014. T. 19, № 3. S. 143–159.
3. Zabrodin Yu. M., Gayazova L. A. Standart professional'noj deyatel'nosti pedagoga: problemy obshchestvenno-professional'nogo obsuzhdeniya // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2013. № 3. S. 29–37.

¹A. I. Ulzytuyeva – the main author; organization and implementation of networking in the preparation of future teachers of preschool education, preparation of reports, conclusions, writing and design of the article.

²Oyu. D. Ulsutueva – implementation of network interaction in the preparation of future teachers of preschool education, processing of students' materials, preparation of reports, writing and execution of the article.

³A. V. Kurganskaya – implementation of network interaction in the preparation of future teachers of preschool education, systematization and analysis of materials, preparation of reports, writing and execution of the article.

4. Il'ina N. F. Modernizatsiya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste regional'nogo razvitiya [Elektronnyj resurs] // Vestnik SVFU. 2014. № 2. Rezhim dostupa: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazova-niya-v-kontekste-regionalnogo-razvitiya> (data obrashcheniya: 17.08.2018).

5. Kuznecova O. V., Grosheva D. S. K voprosu razvitiya sovremennoj koncepcii nepreryvnogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Novainfo.Ru. 2018. № 77, t. 1. Rezhim dostupa: <https://www.novainfo.ru/pdf/077-1.pdf> (data obrashcheniya: 17.08.2018).

6. Margolis A. A., Safronova M. A., Shishlyannikova L. M., Panfilova A. A. Aprobatsiya instrumentariya ochenki sformirovannosti professional'nyh kompetencij u budushchih pedagogov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2015. T. 20, № 5. S. 77-91.

7. Problemy doskol'nogo detstva v polikul'turnom prostranstve izmenyayushchejsya Rossii / nauch. red. A. G. Gogoberidze. SPb.: RGPU im. A. I. Gercena, 2010. Ch. 1. 497 s.

8. Problemy doskol'nogo detstva v polikul'turnom prostranstve izmenyayushchejsya Rossii / nauch. red. A. G. Gogoberidze. SPb.: RGPU im. A. I. Gercena, 2010. Ch. 2. 307 s.

9. Timonina I. V. Problema sootvetstviya FGOS VO professional'nomu standartu «Pedagog» po napravleniyu podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» // Obrazovanie i vospitanie. 2017. № 2. S. 97–101.

10. Hodyreva E. A. Problemy i perspektivy podgotovki pedagogicheskikh kadrov v vuzah Rossijskoj Federacii // Koncept. 2015. № 6. Iyun'. S. 96–100.

Received: September 10, 2018; accepted for publication October 18, 2018

Reference to the article

Ulzytuyeva A. I., Ulsutueva Oyu. D., Kurganskaya A. V. Experience of Network Interaction Realization in Future Preschool Teachers' Training // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 61–70. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-61-70.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 37.012

Надежда Цанжиевна Бильгаева¹,

кандидат технических наук, доцент,

*Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
(670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 40в, стр. 1),*

e-mail: bnts828@mail.ru

Елена Гендуновна Чимитова²,

кандидат педагогических наук, доцент,

*Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
(670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 40в, стр. 1),*

e-mail: chimitova@gmail.com

Диагностика личности как фактор успешности обучения в высшей школе

В статье выполнен анализ результатов диагностического исследования обучающихся, проведённого совместно с НИИ мониторинга качества образования г. Йошкар-Ола. Эти исследования включали в себя диагностику мотивационного компонента по методике С. А. Пакулиной и С. М. Кетько, адаптированной и модифицированной для студентов всех профилей подготовки; диагностику умственных способностей с помощью теста интеллекта Р. Амтхауэра, который определяет структуру вербального, математического и пространственного интеллекта; диагностику личностных особенностей с использованием пятифакторного личностного опросника. В диагностическом исследовании приняли участие пятьсот первокурсников ВСГУТУ. Диагностика показала, что высокий уровень мотивационного компонента и личностных качеств не свидетельствует о высоком вербальном, математическом и пространственном интеллекте. Именно показатель структуры интеллекта является наиболее важным для успешного обучения на направлениях, связанных с подготовкой бакалавров в области информационных технологий. Анализ результатов исследования обучающихся по двум направлениям «Программная инженерия» и «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» подтвердил эти выводы, так как отсеив за три года (2015–2018 гг.) на данных направлениях под-

¹ Н. Ц. Бильгаева организует и осуществляет процедуры тестирования, анализирует результаты тестирования, проводит мониторинг учебных достижений обучающихся, интерпретирует результаты диагностического исследования, пишет и оформляет статью.

² Е. Г. Чимитова формирует график тестирования, анализирует результаты тестирования, проводит мониторинг учебных достижений обучающихся, интерпретирует результаты диагностического исследования, участвует в написании и оформлении статьи.

готовки составил около 30 % от общего числа принятых на первый курс. Результаты диагностики первокурсников ВСГУТУ позволили оценить студентов как субъектов образовательной деятельности, определить их готовность к продолжению обучения и осуществить мониторинг учебных достижений в течение ряда лет.

Ключевые слова: показатели интеллектуальных способностей, диагностика мотивации к учению, диагностика личности, корректирующие мероприятия

Введение. Образовательные стандарты являются главным средством государственного регулирования качества образования. В рамках ФГОСЗ+ образовательные учреждения получили возможность формировать образовательные программы, выбирать технологии обучения, подходы к оценке результатов образовательного процесса. Всё это обусловило появление новых внешних инструментов управления качеством образования, таких как мониторинг эффективности образовательной деятельности, профессионально-общественная аккредитация образовательных программ и др.

Методология и методы исследования. Для управления качеством образования в вузе используется методология внешней независимой оценки качества профессионального образования. Для студентов первого курса в течение ряда лет совместно с НИИ мониторинга качества образования (г. Йошкар-Ола) ВСГУТУ проводил компьютерную диагностику по двум направлениям:

1) исследование уровня знаний по профилирующим предметам, полученных в общеобразовательном учреждении;

2) исследование степени готовности первокурсников к продолжению обучения в вузе.

Результаты исследования степени готовности позволили оценить психологические особенности студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности и успешность к продолжению обучения в высшей школе.

Эти исследования включали в себя диагностику [2]:

– умственных способностей с помощью теста интеллекта Р. Амтхауэра;

– мотивационного компонента по методике С. А. Пакулиной и С. М. Кетько, адаптированной и модифицированной для студентов всех профилей подготовки;

– личностных особенностей с использованием пятифакторного личностного опросника, включающего оценку степени выраженности личностных качеств по пяти факторам.

Диагностика структуры интеллекта. Тест интеллекта Р. Амтхауэра позволяет интерпретировать результаты трёх уровней: вербальный, математический и пространственный интеллект [2]. При интерпретации результатов учитываются специфические со стороны теста требования к испытуемым. Так, тест требует определённой быстроты мышления; на тестовые результаты положительно влияет образовательный уровень и социокультурные условия развития; задания теста ставят в более выгодное положение испытуемых с естественно-научной, математической и технической ориентацией. Для каждого испытуемого результаты диагностики формируются в виде текстового документа, содержащего три раздела. В разделе «Результаты диагностики интеллектуальных способностей» содержится фактический уровень развития вербального, математического и пространственного интеллекта первокурсника, который раскрывается через девять показателей: осведомлённость, исключение лишнего, поиск аналогий, определение общего, запоминание, арифметический, определение закономерностей, геометрическое сложение, пространственное воображение [4].

Результаты исследования и их обсуждение. Так, диагностика структуры интеллекта студентов ВСГУТУ, обучающихся по направлению подготовки «Программная инженерия», показала, что:

а) вербальный интеллект на нормальном уровне отмечен у 77,8 % испытуемых, у остальных 22,2 % – на недостаточном уровне;

б) математический интеллект на нормальном уровне отмечен у 55,6 % испытуемых, у остальных 44,4 % – на недостаточном уровне;

в) пространственный интеллект на высоком уровне отмечен у 11,1 % испытуемых, на нормальном уровне отмечен у 77,8 % испытуемых, у остальных 11,1 % – на недостаточном уровне.

Диагностика структуры интеллекта студентов ВСГУТУ, обучающихся по направлению подготовки «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», показала, что:

а) вербальный интеллект на нормальном уровне отмечен у 56,5 % испытуемых, у остальных 43,5 % – на недостаточном уровне;

б) математический интеллект на нормальном уровне отмечен у 52,2 % испытуемых, у остальных 47,8 % – на недостаточном уровне;

в) пространственный интеллект на высоком уровне отмечен у 13 % испытуемых, на нормальном уровне отмечен у 60,9 % испытуемых, у остальных 26,1 % – на недостаточном уровне.

Диагностика мотивации к обучению в вузе. Приведём одно из определений многогранного понятия «мотивация». Мотивация – это способность человека удовлетворять свои потребности посредством какой-либо деятельности [6; 7]. Диагностическое тестирование оценивает внутреннюю и внешнюю мотивации по четырем качественным уровням: очень высокий, высокий, средний и низкий. Внутренняя мотивация – это мотивация, связанная с содержанием деятельности, но не с внешними обстоятельствами. Посредством тестирования обучающихся оцениваются три группы мотивов:

– *доминирующие мотивы поступления в вуз*, которые включают интерес к профессии; желание получить высшее профессиональное образование; стремление заниматься выбранным для будущей профессии делом; желание стать высококвалифицированным специалистом;

– *реально действующие мотивы учения (или широкие учебно-познавательные мотивы и мотивы самообразования)*, к которым отнесены стремление использовать приобретённые знания в своей жизни, успешно продолжить обучение на последующих курсах, успешно учиться; желание приобрести глубокие и прочные знания, получить интеллектуальное удовлетворение, участвовать в конкурсах и олимпиадах по изучаемым предметам;

– *релевантные профессиональные мотивы*, включающие стремление достичь социального признания, уважения; стремление к самореализации, желание продолжить обучение в магистратуре или аспирантуре; самосовершенствование; стремление добиться успеха в профессиональной деятельности, построить успешную профессиональную карьеру.

Диагностика внутренней мотивации к обучению студентов ВСГУТУ, обучающихся по направлению подготовки «Программная инженерия», показала, что:

а) доминирующие мотивы поступления в вуз на очень высоком уровне отмечены у 44,4 % испытуемых, на высоком уровне – также у 44,4 %, на низком уровне – у 11,2 %;

б) реально действующие мотивы на очень высоком уровне отмечены у 22,2 % испытуемых, на высоком уровне – у 66,7 %, на низком уровне – у 11,1 %;

в) релевантные профессиональные мотивы на очень высоком уровне отмечены у 22,2 % испытуемых, на высоком уровне – у 66,7 % испытуемых, у остальных 11,1 % – на низком уровне.

Диагностика внутренней мотивации к обучению студентов ВСГУТУ, обучающихся по направлению подготовки «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», показала, что:

а) доминирующие мотивы поступления в вуз на очень высоком уровне отмечены у 34,8 % испытуемых, на высоком уровне – также у 34,8 %, на среднем уровне – у 13 % и на низком уровне – у 17,4 %;

б) реально действующие мотивы на очень высоком уровне отмечены у 30,4 % испытуемых, на высоком уровне – у 34,8 %, на среднем и низком уровнях – по 17,4 %;

в) релевантные профессиональные мотивы на очень высоком уровне отмечены у 21,7 % испытуемых, на высоком уровне – у 56,5 % испытуемых, на среднем уровне – у 4,3 % и у остальных 17,4 % – на низком уровне.

Действующие в настоящее время правила приёма в высшие учебные заведения обеспечивают отбор из числа абитуриентов тех, кто обладает высоким уровнем знаний и общими интеллектуальными способностями, что обеспечивается процедурой ЕГЭ. Эта категория обучающихся, обладающая к тому же высокой мотивацией, без особых проблем успешно осваивает образовательную программу [9; 10].

Сопоставление результатов исследования уровня знаний по профилирующим предметам, полученных в общеобразовательном учреждении, и степени готовности первокурсников к продолжению обучения в вузе, показало, что успешность обучения зависит не только от интеллектуальных способностей обучающегося, но и от уровня мотивационного компонента. Поэтому в другую категорию отнесены обучающиеся, имеющие недостаточно высокие баллы при зачислении в вуз, но обладающие высокой мотива-

цией к учебной и в дальнейшем к профессиональной деятельности. У них, как правило, включается так называемый компенсаторный механизм, который обеспечивает адаптацию организма к новым условиям внешней среды, то есть к новой организации учебного процесса, новому расписанию, новому коллективу, новым требованиям и др. Наличие мотивации способствует успешному обучению в вузе и развитию личности. В этой категории обучающихся вероятность отчисления из вуза до окончания обучения минимальная, несмотря на трудности в получении профессионального образования, особенно на младших курсах. Выделим ещё одну категорию обучающихся, которая испытывает определённые трудности не только в обучении, но и в адаптации к новым условиям. Как правило, для данной категории обучающихся компенсаторный механизм вызывает в организме возникновение других реакций стрессовой направленности. Если при диагностике эти обучающиеся показали низкий уровень внутренних мотивов, то вероятность их отчисления до окончания обучения в вузе достаточно высока, то есть наличие способностей без мотивации не гарантирует успеха в получении профессионального образования.

Внешняя мотивация – это мотивация, которая не связана с содержанием той или иной деятельности, а обусловлена внешними для человека обстоятельствами и включает также три группы мотивов:

– *доминирующие мотивы поступления в вуз*: обучение на бюджетной основе; семейные традиции, желание родителей; совет друзей, знакомых; престиж, авторитет вуза и факультета; стремление прожить беззаботный период жизни; случайность; нежелание идти в армию; желание выйти замуж; стремление получить диплом о высшем профессиональном образовании;

– *реально действующие мотивы учения (или узкие учебно-познавательные мотивы)*: стремление не отставать от сокурсников, выполнять требования обучения в вузе, добиться уважения преподавателей, быть примером для сокурсников; стремление получать стипендию; желание быть постоянно готовым к занятиям, не запускать изучение учебных предметов;

– *иррелевантные профессиональные мотивы*: желание добиться

одобрения окружающих, иметь гарантию стабильности; стремление получить высокооплачиваемую работу, работать в госструктурах или в частных организациях; получить руководящую должность [11].

Так, диагностика внешней мотивации к обучению студентов ВСГУТУ, обучающихся по направлению подготовки «Программная инженерия», показала, что:

а) доминирующие мотивы поступления в вуз на очень высоком уровне отмечены у 22,2 % испытуемых, на высоком уровне – у 55,6 %, на среднем и низком уровнях – по 11,1 %;

б) реально действующие мотивы учения на очень высоком уровне отмечены у 55,6 % испытуемых, на высоком уровне – у 33,3 %, на низком уровне – у 11,1 %;

в) иррелевантные профессиональные мотивы на высоком уровне отмечены у 33,3 % испытуемых, на среднем уровне – у 55,6 % испытуемых, у остальных 11,1 % – на низком уровне.

Диагностика внешней мотивации к обучению студентов ВСГУТУ, обучающихся по направлению подготовки «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», показала, что:

а) доминирующие мотивы поступления в вуз на очень высоком уровне отмечены у 21,7 % испытуемых, на высоком уровне – у 56,5 %, на среднем уровне – у 4,3 % и на низком уровне – у 17,4 %;

б) реально действующие мотивы на очень высоком уровне отмечены у 39,1 % испытуемых, на высоком уровне – у 30,4 %, на среднем уровне – у 13 % и на низком уровне – по 17,4 %;

в) иррелевантные профессиональные мотивы на очень высоком уровне отмечены у 13 % испытуемых, на высоком уровне – у 65,3 % испытуемых, на среднем уровне – у 17,4 % и у остальных 4,3 % – на низком уровне.

Пример диаграммы мотивов для конкретного студента представлен на рис. 1. Каждый вид мотива включает показатели внутренней (левый столбец) и внешней (правый столбец) мотиваций, которые оцениваются в 100-балльной шкале. Из диаграммы видно, что этот студент обладает достаточно высоким уровнем внутренней мотивации и хорошим уровнем внешней мотивации.

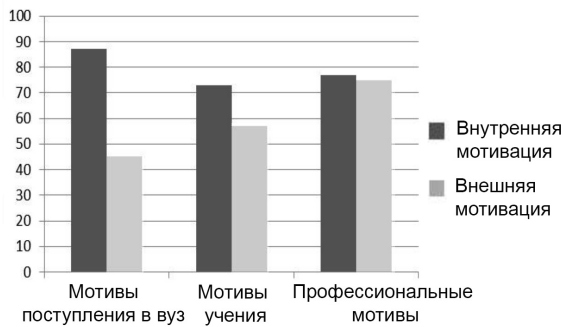


Рис. 1. Диагностика мотивационного компонента
Fig. 1. Diagnosis of the motivational component

Таким образом, внутренние и внешние мотивы к учению раскрываются через следующие показатели:

- 1) мотивы поступления в вуз;
- 2) мотивы учения, или учебной деятельности;
- 3) мотивы профессиональной деятельности.

Диагностика личности осуществляется по пяти факторам: интроверсия – экстраверсия; эмоциональная устойчивость – нейротизм; закрытость – открытость новому опыту; враждебность – доброжелательность; несобранность – сознательность, причём по каждому фактору определено пять градаций: низкая, ниже среднего, средняя, выше среднего, высокая¹.

Термин «интроверсия» определяет поведенческий тип, который характеризует сфокусированность интересов на внутреннюю психическую активность, а термин «экстраверсия» характеризует концентрацию интересов на внешних объектах или внешнем мире.

Второй показатель характеризует эмоциональную устойчивость или нестабильность. Эмоциональная устойчивость предполагает сохранение организованного поведения в обычных и стрессовых ситуациях и характерна для коммуникабельных и спокойных личностей с хорошей адаптацией и склонностью к лидерству. Нейротизм выражается в плохой адаптации, склонности к быстрой смене настроений, неустойчивости в стрессовых ситуациях.

Третий показатель – открытость новому опыту, в противоположность закрытости, означает способность воспринимать новые идеи и комфортно чувствовать себя в новой среде с новыми людьми.

Четвёртый показатель – враждебность означает негативное отношение к окружающему миру, в первую очередь к людям, подразумевающее наличие негативных эмоций и поведенческих проявлений в виде агрессии, негативизма и т. д.

Пятый показатель – несобранность можно трактовать как отсутствие осознанности происходящего и особенно его последствий. Как качество личности оно означает неспособность в нужный момент мобилизоваться, прийти в рабочее состояние, действовать чётко и активно. Противоположное качество личности – сознательность – означает обдуманно принимать каждое решение.

Диагностика личности студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Программная инженерия» и «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», дала результаты, представленные в таблице.

Таблица

Результаты диагностики личности студентов¹

Факторы	Градации	ПИ, % от общего числа	МОАИС, % от общего числа
Интроверсия – экстраверсия	Низкая	11	30
	Ниже среднего	44	21
	Средняя	34	32
	Выше среднего	11	17
	Высокая	0	0
Эмоциональная устойчивость – нейротизм	Низкая	11	34
	Ниже среднего	11	21
	Средняя	44	17
	Выше среднего	34	4
	Высокая	0	24

¹ Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. – Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000. – 23 с.

Окончание табл.

Факторы	Градации	ПИ, % от общего числа	МОАИС, % от общего числа
Закрытость – открытость новому опыту	Низкая	11	21
	Ниже среднего	22	4
	Средняя	22	26
	Выше среднего	33	39
	Высокая	12	10
Враждебность – доброжелательность	Низкая	11	26
	Ниже среднего	22	17
	Средняя	11	34
	Выше среднего	22	17
	Высокая	34	6
Несобранность – сознательность	Низкая	33	26
	Ниже среднего	22	13
	Средняя	33	26
	Выше среднего	12	22
	Высокая	0	13

Результаты диагностики личности на примере одного испытуемого приведены на рис. 2.

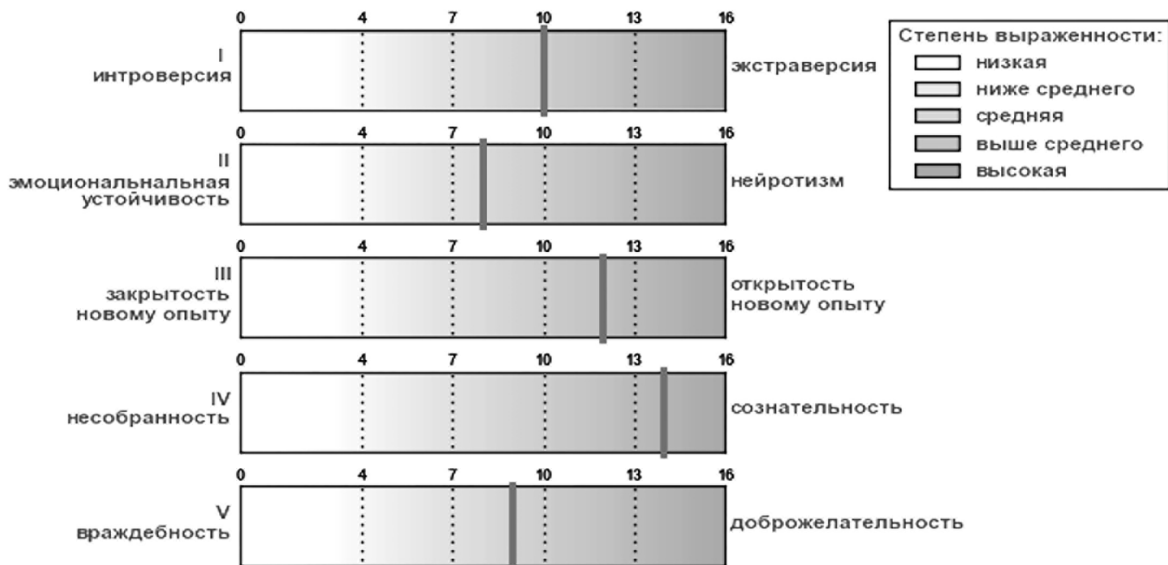


Рис. 2. Результаты диагностики личности

Fig. 2. Results of a personality's diagnosis

Заклучение. В целом по университету диагностическое тестирование прошли 500 первокурсников. Диагностика показала, что достаточно высокий уровень мотивационного компонента и личностных качеств не свидетельствует о высоком вербальном, математическом и пространственном интеллекте. Анализ результатов обучающихся по направлениям «Программная инженерия»

и «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» подтвердил эти выводы. Большинство первокурсников названных направлений подготовки обладают нормальным уровнем вербального и пространственного интеллекта, в то же время в среднем 46 % испытуемых показали недостаточный уровень математического интеллекта. Это обстоятельство по-

служило причиной отсева за три года одной трети обучающихся на обоих направлениях. Остальные 13 % продолжают обучаться, так как достаточно успешно адаптировались к условиям организации учебного процесса в высшей школе. С другой стороны, диагностика с целью выявления уровня знаний, полученных в общеобразовательном учреждении, показала низкое качество школьного

образования по фундаментальным предметам, которое соответствует оценке «удовлетворительно». Поэтому в образовательном процессе преподавателями предусматриваются корректирующие мероприятия для восполнения пробелов школьного образования. Это способствует достижению результатов, отвечающих требованиям образовательного стандарта.

Список литературы

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
2. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении: пер. с англ. М.: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 2001. 752 с.
3. Белоцерковский А. В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 3–9.
4. Бильгаева Н. Ц., Чимитова Е. Г. Управление качеством образования на основе диагностических исследований // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2016. Вып. 2. С. 51–56.
5. Бильгаева Н. Ц., Чимитова Е. Г. Проблемы эффективного управления образованием: сб. науч.-метод. ст. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2008. Т. 2, вып. 15. С. 22–25.
6. Богословская О. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии // Высшее образование в России. 2006. № 5. С. 44–47.
7. Кетько С. М., Пакулина С. А., Поминов А. В. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности. Челябинск: Филиал Моск. гос. пед. ун-та, 2005. 232 с.
8. Саганенко Г. И., Степанцова А. А., Степанова Е. И. Профессиональные предпочтения молодёжи как показатель общественных перемен // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 59–70.
9. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. 95 с.
10. Серякова С. Б., Красинская Л. Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 22–30.
11. Факторович А. А. Ценностно-мотивационный подход к управлению качеством образования в вузе // Педагогика. 2011. № 4. С. 52–64.

Статья поступила в редакцию 15.06.2018; принята к публикации 20.09.2018

Библиографическое описание статьи

Бильгаева Н. Ц., Чимитова Е. Г. Диагностика личности как фактор успешности обучения в высшей школе // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 71–78.

Nadezhda Ts. Bilgaeva¹,

*Candidate of Technique, Associate Professor,
East-Siberian State University of Technology and Management
(40v Klyuchevskaya st., 1 building, Ulan-Ude, 670013, Russia),
e-mail: bnts828@mail.ru*

Elena G. Chimitova²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
East-Siberian State University of technology and management
(40v Klyuchevskaya st., 1 building, Ulan-Ude, 670013, Russia),
e-mail: chimitova@gmail.com*

Diagnosis of Personality as a Factor in the Success of Training in High School

The article analyzes the results of a diagnostic study of students, conducted in conjunction with the Research Institute for Monitoring the Quality of Education in Yoshkar-Ola. These studies included the diagnosis of the motivational component according to the method of S. A. Pakulina and S. M. Ketko, adapted and modified for students of all training profiles; diagnostics of mental

¹ N. Ts. Bilgaeva – organization and implementation of testing procedures; analysis of test results; monitoring of educational achievements of students, who participated in the study; interpretation of diagnostic test results; writing and design of the article.

² E. G. Chimitova – formation of a test schedule; analysis of test results; monitoring of educational achievements of students, who participated in the study; interpretation of diagnostic test results; participation in the writing and design of the article.

abilities with the help of R. Amthauer's intelligence test, which determines the structure of verbal, mathematical and spatial intelligence; diagnosis of personality traits using a five-factor personal questionnaire. In the diagnostic study, five hundred freshmen from the ESSUTM took part. Diagnosis has shown that a high level of motivational component and personal qualities does not indicate a high verbal, mathematical and spatial intelligence. It is the indicator of the structure of intelligence that is most important for successful training in areas related to the preparation of bachelors in the field of information technology. Analysis of the results of the study of students in the two areas of "Software Engineering" and "Mathematical Support and Administration of Information Systems" confirmed these findings, as the dropout for three years (2015–2018) in these areas of training amounted to about 30 % of the total number of the first course. The results of the diagnosis of the freshmen of the ESSUTM allowed to assess students as subjects of educational activity, to determine their readiness to continue their studies and to monitor the educational achievements for a number of years.

Keywords: indicators of intellectual abilities; diagnosis of motivation for learning; diagnosis of personality; corrective measures

References

1. Anastazi A., Urbina S. Psihologicheskoe testirovanie. 7-e izd. SPb.: Piter, 2007. 688 s.
2. Anastazi A. Differentsial'naya psihologiya. Individual'nye i gruppovye razlichiya v povedenii: per. s angl. M.: Aprel'-Press: Eksmo-Press, 2001. 752 s.
3. Belocerkovskij A. V. Rossijskoe vysshee obrazovanie: o vyzovah i riskah // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 7. S. 3–9.
4. Bil'gaeva N. C., Chimitova E. G. Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove diagnosticheskikh issledovanij // Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo. 2016. Vyp. 2. S. 51–56.
5. Bil'gaeva N. C., Chimitova E. G. Problemy effektivnogo upravleniya obrazovaniem: sb. nauch.-metod. st. Ulan-Ude: VSGTU, 2008. T. 2, vyp. 15. S. 22–25.
6. Bogoslovskaya O. Motivaciya polucheniya vysshego obrazovaniya v kontekste vybora professii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2006. № 5. S. 44–47.
7. Ket'ko S. M., Pakulina S. A., Pominov A. V. Edinstvo refleksii, motivacii i adaptacii v soznanii lichnosti. Chelyabinsk: Filial Mosk. gos. ped. un-ta, 2005. 232 s.
8. Saganenko G. I., Stepanova A. A., Stepanova E. I. Professional'nye predpochteniya molodyozhi kak pokazatel' obshchestvennyh peremen // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 2. S. 59–70.
9. Selezneva N. A. Kachestvo vysshego obrazovaniya kak ob»ekt sistemnogo issledovaniya. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2008. 95 s.
10. Seryakova S. B., Krasinskaya L. F. Reforma vysshego obrazovaniya glazami prepodavatelej: rezul'taty issledovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 11. S. 22–30.
11. Faktorovich A. A. Cennostno-motivacionnyj podhod k upravleniyu kachestvom obrazovaniya v vuze // Pedagogika. 2011. № 4. S. 52–64.

Received: June 15, 2018; accepted for publication September 20, 2018

Reference to the article

Bilgaeva N. Ts., Chimitova E. G. Diagnosis of Personality as a Factor in the Success of Training in High School // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 71–78.

УДК 378.14

DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-79-87

Валентина Ивановна Ваганова¹,*доктор педагогических наук, профессор,**Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления**(670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 40в, стр. 1),**e-mail: valen51@mail.ru***Дмитрий Евгеньевич Дашеев²,***аспирант,**Бурятский государственный университет**(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а),**e-mail: dasheevd@mail.ru*

Использование деловых игр в условиях автоматизированного учебного комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих инженеров

В статье рассматриваются вопросы применения деловых игр при подготовке бакалавров по направлению «Электроэнергетика и электротехника». В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой деловая игра может явиться эффективным средством формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в условиях автоматизированного учебного комплекса. В статье раскрыта сущность автоматизированного учебного комплекса, который представляет собой единую целостную образовательную систему, состоящую из материально-технического, дидактического и электронного информационно-образовательного компонентов. Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в обосновании использования деловых игр в условиях автоматизированного учебного комплекса как средства формирования профессиональных компетенций будущих инженеров. Авторами статьи показано, что применение деловых игр в условиях автоматизированного учебного комплекса при подготовке бакалавров позволяет более полно воспроизводить практическую деятельность инженерно-технического персонала электроэнергетической отрасли. В результате использования деловых игр в образовательном процессе бакалавров по направлению «Электроэнергетика и электротехника» повышается эффективность формирования их профессиональных компетенций. Разработанный комплекс деловых игр позволяет формировать профессиональные компетенции будущих инженеров, не дублируя, а дополняя друг друга по целям, задачам и содержанию.

Ключевые слова: деловая игра, автоматизированный учебный комплекс, профессиональные компетенции, формирование компетенций, учебная подстанция, инженерно-технический персонал подстанции

Введение. В настоящее время в российском образовании активно реализуется компетентностный подход. Компетентностный подход направлен на формирование умений и навыков и предполагает активную самостоятельную деятельность обучающихся, целью которой является приобретение соответствующего опыта практического решения профессиональных задач [8, с. 31].

Реализация компетентностного подхода предполагает использование в образовательном процессе активных методов обучения. Активные методы обучения – это методы взаимодействия. При использовании таких

методов деятельность обучаемого приобретает продуктивный, творческий, поисковый характер [10, с. 87]. Одной из форм активных методов обучения является деловая игра.

Методологическую основу исследования составляют идеи компетентностного подхода (А. В. Хуторской, В. И. Байденко, И. А. Зимняя и др.) и контекстного подхода (А. А. Вербицкий и др.). Мы предполагаем, что деловая игра может явиться эффективным средством формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в условиях автоматизированного учебного комплекса.

¹ В. И. Ваганова – основной автор, формулирует цели, задачи, выводы и обобщает итоги исследования.

² Д. Е. Дашеев организует и осуществляет эмпирическое исследование.

В работе использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической и специальной литературы, ФГОС по направлению подготовки, профессиональных стандартов); эмпирические (педагогический эксперимент с целью практической реализации разработанного комплекса деловых игр в условиях АУК).

Степень разработанности проблемы. Исследованиями теории учебно-деловых игр занимались М. М. Бирштейн, Ю. Л. Котляровский, В. И. Матирко, Г. К. Селевко, А. А. Вербицкий, А. Д. Гарцов и др.

Вопросы применения деловых игр при подготовке специалистов-электроэнергетиков исследовались в работах Н. П. Фикс, Ю. В. Хрущева, Н. Л. Бацевой, В. В. Трощинского, Г. В. Меркурьева и др.

Большинство исследователей к деловым играм относят игры, моделирующие условия, содержание, отношения, динамику профессиональной деятельности [9, с. 29].

А. А. Вербицкий определяет деловую игру как «форму воссоздания в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда» [5, с. 82]. С позиций теории контекстного обучения деловая игра является модельным замещением двух реальностей – технологических процессов производства и процессов деятельности и отношений занятых в нём специалистов [5, с. 83].

При разработке и проведении деловых игр необходимо придерживаться следующих принципов: имитационного моделирования (имитационная модель реального производства), игрового моделирования (игровая модель профессиональной деятельности), проблемности содержания игры и её развёртывания, диалогического общения и взаимодействия участников в игре, совместной деятельности, двуплановости игровой учебной деятельности (деятельность, направленная на обучение и развитие специалиста, реализуется в «несерьёзной» игровой форме) [2; 4; 12].

Результаты исследования. В рамках нашего исследования деловая игра (ДИ) – это одна из форм активных методов обучения, в которой происходит имитация рабочего процесса, упрощённое воспроизведение реальной производственной ситуации, моделирование различных условий профессиональной деятельности для фор-

мирования профессиональных компетенций будущих инженеров. Профессиональные компетенции (ПК) будущих инженеров – способность решать на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта профессиональные задачи в определённой области.

Использование ДИ наиболее эффективно на завершающем этапе профессиональной подготовки бакалавров, так как старшекурсники обладают необходимым уровнем знаний и умений как в области будущей профессиональной деятельности, так и самостоятельного познания [11, с. 315].

Разработка ДИ для обучения бакалавров по направлению 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника* требует создания ситуаций и условий, в наибольшей степени соответствующих содержанию реальной деятельности инженерно-технического персонала электрической подстанции. Объектом будущей деятельности выпускников является «Единая электроэнергетическая система России», которая не имеет себе равных технологических систем по сложности и важности функционирования по масштабам пространственного расположения и многопараметричности задач в режиме online [1, с. 13].

Ещё одной особенностью, которую необходимо учитывать при проектировании деловых игр, является то, что специалист, обслуживающий электрическую подстанцию, не имеет возможности непосредственно взаимодействовать с предметом своего труда (объектом управления). Оператор воспринимает не сам объект, а его информационную модель [3, с. 741].

Базой проведения ДИ для бакалавров по направлению 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника* в ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления» является автоматизированный учебный комплекс (АУК) «Учебная подстанция» [6].

Автоматизированный учебный комплекс (АУК) представляет собой единую целостную образовательную систему, состоящую из материально-технического, дидактического и электронного информационно-образовательного компонентов.

Материально-технический компонент АУК состоит из:

– учебной подстанции 35/10 кВ нового поколения, которая укомплектована современным электрооборудованием 35 и 10 кВ;

- автоматизированной системы управления технологическими процессами (АСУ ТП) подстанции;
- современных программно-технических измерительных комплексов;
- учебного компьютерного класса с автоматизированными рабочими местами опе-

ративного персонала (АРМ ОП) и инженера по релейной защите и автоматике (АРМ ИРЗиА).

Учебная подстанция 35/10 кВ с натурными элементами, показанная на рисунке, позволяет искусственно воспроизводить условия и факторы, соответствующие будущей профессиональной деятельности.



Рисунок. Учебная подстанция 35/10 кВ

Fig. Educational substation 35/10 kV

Учебный класс оснащён компьютерами, на которые транслируется текущее состояние сети. На экранах мониторов обучающихся отображается весь последовательный процесс оперативных переключений. Имитация режимов работы подстанции осуществляется в реальном времени, а динамика и логика её функционирования моделируется с помощью АСУ ТП, которая рассчитывает режимы работы, позволяет студентам выполнять переключения и отрабатывать различные сценарии. Изменения в схеме учебной подстанции фиксируются АРМ ОП, изображённая на ней графическая мнемосхема приводится в соответствие с текущим состоянием подстанции автоматически. Управлять электроустановками учебной подстанции можно дистанционно с помощью АРМ ОП и АРМ РЗиА, связанных с физическими оборудованием подстанции, или с помощью ключей управления коммутационными аппаратами на мнемосхеме в РУ-10. Также есть возможность местного управления: автоматически или вручную.

Таким образом, АУК позволяет воспроизводить в реальном времени необходимые условия и факторы, соответствующие содержанию будущей профессиональной деятельности специалистов электроэнергетической отрасли.

Эффективность подготовки бакалавров электроэнергетических специальностей обеспечивается за счёт применения специальных тренажёров [13; 14]. В нашем случае используется тренажёр Modus 5.20, который предназначен для обучения персонала энергетических компаний порядку проведения оперативных переключений в электрической части схем электрических станций и подстанций¹.

Проведение ДИ с использованием тренажёра позволяет:

- максимально приблизить учебно-тренировочную деятельность к реальной

¹ Тренажёр оперативных переключений «Модус» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.swman.ru/content/blogcategory/20/48/> (дата обращения: 15.09.2018).

деятельности оперативного персонала, без оказания воздействия на работающее оборудование;

– повысить эффективность контроля и оценки участников деловой игры.

Комплекс ДИ в условиях АУК используется в учебном процессе 3–4-х курсов (табл. 1).

ДИ содержит такие элементы, как: цели игры, сценарии игры, комплект ролей и функций игроков, правила игры, систему оценивания игры, методическое обеспечение.

При проектировании ДИ учитывались такие её принципы, как: имитационное и игровое моделирование реальной производственной ситуации, соответствующей будущей профессиональной деятельности инженерно-технического персонала электрической подстанции; полное погружение участников в созданную проблему; постепенное вхождение в будущую профессиональную деятельность; диалоговое общение с использованием профессиональной лексики. Методика организации ДИ включает следующие этапы: подготовительный этап, этап проведения, этап анализа и обобщения.

ДИ в условиях АУК направлены на формирование профессиональных компетенций производственно-технологического вида деятельности бакалавров по направлению 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника* (ПК-5, 7, 9, 10)¹. Сюжет ДИ разработан на основе анализа деятельности

инженерно-технического персонала электрической подстанции, профессионального стандарта работника по его обслуживанию.

Разработанный комплекс ДИ способствует формированию умений и навыков бакалавров – будущих инженеров практически применять свои знания, разрабатывать стратегию и тактику профессионального поведения, обосновывать и использовать то или иное инженерно-техническое решение.

Целями использования метода деловых игр в условиях АУК являются:

– формирование профессиональных компетенций будущих инженеров;

– передача целостного представления обучающимся о профессиональной деятельности инженерно-технического персонала подстанции;

– формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов;

– обучение коллективной мыслительной и практической работе, формирование умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений;

– формирование ценностных ориентаций, воспитание ответственного отношения к делу, развитие навыков самоконтроля и самооценки, рефлексии.

Все ДИ участвуют в формировании ПК, не дублируя, а дополняя друг друга по целям, задачам и содержанию (табл. 2).

Таблица 1

Комплекс деловых игр в условиях автоматизированного учебного комплекса

Название ДИ	Оперативные переключения на ПС Учебная	Вывод в ремонт воздушной линии	Вывод оборудования в ремонт на ПС Учебная	Ликвидация аварийного режима
Дисциплина	Электрические станции и подстанции (3-й курс)	Правила техники безопасности и правила технической эксплуатации (4-й курс)		Монтаж и эксплуатация электрических сетей (4-й курс)
Цель игры	Формирование системы оперативных знаний и модели управления электрооборудованием подстанции	Приобретение и закрепление навыков и умений принятия оперативных решений в стандартной ситуации	Приобретение и закрепление навыков и умений выполнять организационные и технические мероприятия при подготовке рабочего места	Приобретение и закрепление навыков и умений принятия оперативных решений в нестандартной ситуации
Формируемые ПК	ПК5, ПК 7	ПК5, ПК7, ПК9, ПК10	ПК5, ПК7, ПК9, ПК10	ПК5, ПК7, ПК9, ПК10

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника (уровень бакалавриата)*, утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 03.09.2015 г. № 955 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/130302.pdf> (дата обращения: 28.09.2018).

Аппаратное и программное обеспечение	АУК	Тренажёр «Модус» 5.20	АУК	Тренажёр «Модус» 5.20
Роли	Диспетчер, дежурный электромонтёр подстанции, контролирующее лицо	Диспетчер, дежурный электромонтёр подстанции, контролирующее лицо	Выдающий наряд, ответственный руководитель работ; допускающий; производитель работ; члены бригады	Диспетчер, дежурный электромонтёр подстанции, контролирующее лицо
ЭТАПЫ ДИ				
Подготовительный этап	Участники в процессе самоподготовки изучают нормативные документы и рекомендованную литературу	Даются исходные данные. Участники самостоятельно разрабатывают бланк переключений (коллективно). Затем формируют команды по 3 человека	Даются исходные данные. Каждый участник разрабатывает бланк переключений и наряд-допуск (индивидуально – СРС), всей группой обсуждают и выбирают один вариант решения и распределяют роли	Даются исходные данные. Каждый участник разрабатывает бланк переключений (индивидуально – СРС), выбирают один вариант решения. Затем формируют команды по 3 человека
Этап проведения	Участники выполняют операции по готовому бланку переключений с коммутационными аппаратами и вторичными устройствами	Выполняют необходимые переключения с учётом проверочных операций и оперативных переговоров	Выполняют организационные и технические мероприятия при подготовке рабочего места на основе разнообразных сценариев, заложенных в АУК	Выполняются необходимые переключения и действия с учётом проверочных операций. В процессе выполнения переключений возникает аварийная ситуация, требующая быстрого и правильного решения
Этап анализа и обобщения	Анализ и оценка успешности деятельности обучающихся	Анализ и обработка результатов; обсуждаются вопросы, вызвавшие затруднения; контролирующая программа тренажёра отслеживает ошибки оператора в любом режиме тренировки и суммирует штрафные баллы по ней	Анализ и обработка результатов; обсуждаются вопросы, вызвавшие затруднения; преподаватель имеет возможность на любом этапе занятия с АРМ ОП открыть журнал событий и распечатать его	Анализ и обработка результатов; обсуждаются вопросы, вызвавшие затруднения; контролирующая программа тренажёра отслеживает ошибки оператора в любом режиме тренировки и суммирует штрафные баллы по ней

Таблица 2

Содержание ПК-7 бакалавра по направлению «Электроэнергетика и электротехника», формируемой в процессе деловых игр в условиях АУК¹

Название ДИ	<i>Структура ПК-7 (готовность обеспечивать требуемые режимы и заданные параметры технологического процесса по заданной методике)²</i>		
	Знает	Умеет	Владеет
Оперативные переключения на ПС Учебная	современные методы управления электрооборудованием подстанции; закономерности	воспроизводить определённую последовательность действий при оперативных переключениях;	навыками построения причинно-следственных связей между показаниями приборов и информацией на мнемосхеме и

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника (уровень бакалавриата)*, утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 03.09.2015 г. № 955 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/130302.pdf> (дата обращения: 28.09.2018).

Название ДИ	Структура ПК-7 (готовность обеспечивать требуемые режимы и заданные параметры технологического процесса по заданной методике) ²		
	Знает	Умеет	Владеет
	функционирования объекта управления и системы управления		мониторе [13] и анализа по показаниям виртуальных систем мониторинга (АСУ ТП) функционального состояния основного электрооборудования подстанции
Вывод в ремонт воздушной линии	методы и средства повышения безопасности технологических процессов; схемы дистанционного включения коммутационной аппаратуры	осуществлять безопасную эксплуатацию систем и объектов; разрабатывать бланк переключений	навыками предвидения аварийных ситуаций и последствий принимаемых управленческих решений в предметной деятельности
Вывод оборудования в ремонт на ПС Учебная	организационные и технические мероприятия по обеспечению безопасного выполнения работ в электроустановках	осуществлять безопасную эксплуатацию систем и объектов; разрабатывать стратегию и тактику профессионального поведения, обосновывать и использовать то или иное решение	методикой планирования мероприятий по обеспечению безопасности работ персонала, технических средств и технологических систем
Ликвидация аварийного режима	схемы блокировок, сигнализации и противоаварийной автоматики	разрабатывать варианты решения проблем, оценивать каждый из вариантов и результаты их решения	способностью правильно оценивать возможные последствия нештатных и аварийных производственных ситуаций

Комплекс деловых игр, организованных в условиях АУК, задаёт, с одной стороны, предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности инженерно-технического персонала подстанции, а с другой – это средство формирования профессиональных компетенций бакалавров. Деятельность будущих инженеров в процессе ДИ несёт в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности [4, с. 140].

Формирование профессиональных компетенций будущих инженеров во время ДИ в условиях АУК происходит посредством выполнения типичных для профессиональной деятельности действий [7, с. 145]. В условиях ДИ обучающиеся получают не только знания и умения, но и бесценный опыт профессиональной инженерной деятельности, который является основой для формирования профессиональных компетенций.

Результаты исследования. Апробация разработанного комплекса деловых игр проходила в ФГБОУ ВО ВСГУТУ в 2016–2018 гг. Участие в исследовании принимали три потока бакалавров направления подготовки 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника* (общее количество студентов – 91 чел.: 48 – в контрольной группе, 67 – в

экспериментальной). Занятия у контрольной группы проходили в традиционной форме. В табл. 3 представлены результаты формирования профессиональной компетенции ПК-7.

Таблица 3

Сравнительные показатели сформированности ПК-7, %

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	21	13
Средний	57	44
Высокий	22	43
Итого	100	100

По итогам обучения в процессе внедрения комплекса ДИ в условиях АУК, профессиональная компетенция ПК-7 сформирована у 57 % на среднем уровне обучающихся в контрольной группе и у 44 % – в экспериментальной. Высокий уровень сформированности профессиональных компетенций будущих инженеров в контрольной группе составил 22 %, тогда как в экспериментальной у 43 %, что подтверждает эффективность использования ДИ в процессе формирования профессиональных компетенций будущих инженеров.

Заключение. В целом применение ДИ в условиях АУК позволяет более полно воспроизводить практическую деятельность инженерно-технического персонала электроэнергетической отрасли. В результате использования ДИ в подготовке бакалавров по направлению «Электроэнергетика и электротехника» повышается способность обу-

чающихся решать сложные, разнообразные учебно-производственные задачи. Участники деловых игр активнее включаются в познавательную деятельность, успешнее осваивают учебные дисциплины, быстрее и эффективнее принимают решения в сложных ситуациях, что приводит в дальнейшем к умению прогнозировать и предвидеть ход событий.

Список литературы

1. Бартоломей П. И. Высшее техническое образование и энергетическая безопасность России // Электроэнергетика глазами молодёжи: материалы VI Междунар. науч.-техн. конф. (9–13 нояб. 2015 г.). Иваново, 2015. С. 12–17.
2. Бочарова Т. И. Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2006. 187 с.
3. Булатова В. М. Анализ будущей профессиональной деятельности выпускника вуза по направлению «Электроэнергетика и электротехника» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, № 4–3. С. 739–742.
4. Вербицкий А. А. Деловая игра в компетентностном формате // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9, № 3–2. С. 14–144.
5. Вербицкий А. А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. 2009. № 4. С. 73–84.
6. Дашеев Д. Е. Автоматизированный учебный комплекс как средство формирования профессиональных компетенций бакалавров электроэнергетических специальностей // Вестник БГУ. Педагогика, филология, философия. 2017. № 7. С. 130–136.
7. Дружилов С. А. О подготовке бакалавров электротехнического профиля // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 143–145.
8. Идиятов И. Э. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2016. 237 с.
9. Карауылбаев С. К. Педагогические основы использования компьютерных учебно-деловых игр в обучении в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2015. 175 с.
10. Насрутдинова Л. С. Деятельностный подход к обучению как средство формирования экологической компетентности студентов в процессе обучения // Инженерное образование. 2013. № 3. С. 84–89.
11. Седых Т. В. Деловая игра как средство активизации самообразования будущих педагогов дополнительного образования // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 312–320.
12. Трайнев В. А., Трайнев И. В. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика). М.: Дашков и К, 2009. 281 с.
13. Фикс Н. П., Трощинский В. В. Деловая игра по ликвидации нарушения нормального режима работы энергосистемы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18817> (дата обращения: 10.05.2018).
14. Фикс Н. П., Трощинский В. В. Оперативное управление в электроэнергетических системах: деловые игры // Вестник науки Сибири. 2015. № 15. С. 48–54.

Статья поступила в редакцию 09.10.2018; принята к публикации 28.10.2018

Библиографическое описание статьи

Ваганова В. И., Дашеев Д. Е. Использование деловых игр в условиях автоматизированного учебного комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих инженеров // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 79–87. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-79-87.

Valentina I. Vaganova¹,
Doctor of Pedagogy, Professor,
East Siberian State University of Technologies and Management
(40v Klyuchevskaya st., 1 building, Ulan-Ude, 670013, Russia),
e-mail: dasheevd@mail.ru

Dmitry E. Dasheev²,
Postgraduate,
Buryat State University
(24a Smolin st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: dasheevd@mail.ru

The use of Business Games in an Automated Educational Complex in the Process of Professional Competencies Formation of Future Engineers

This article discusses the use of business games in the preparation of bachelors in the direction of "Power and Electrical Engineering". The study is based on a hypothesis according to which a business game can be an effective means of forming professional competencies of future engineers in an automated training complex. The article reveals the essence of the automated educational complex, which is a single holistic educational system consisting of material, technical, didactic and electronic information and educational components. The theoretical and practical significance of the study is to justify the use of business games in an automated training complex as a means of forming the professional competencies of future engineers. The authors of the article have showed that the use of business games in an automated training complex in the preparation of bachelors allows more fully reproduce the practical activities of the engineering and technical personnel of the electric power industry. As a result of the use of business games in the educational process of bachelors in the direction of "Power and Electrical Engineering", the efficiency of their professional competencies formation increases. The developed set of business games allows the authors to form professional competencies of future engineers, not duplicating, but complementing each other in goals, objectives and content.

Keywords: business game, automated educational complex, professional competence, formation of competences, training substation, engineering and technical personnel of substation

References

1. Bartolomej P. I. Vysshee tekhnicheskoe obrazovanie i energeticheskaya bezopasnost' Rossii // Elektroenergetika glazami molodyozhi: materialy VI Mezhdunar. nauch.-tekhn. konf. (9–13 noyab. 2015 g.). Ivanovo, 2015. S. 12–17.
2. Bocharova T. I. Kompleksnaya delovaya igra kak sredstvo formirovaniya professional'nyh navykov i funkcij specialista: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Stavropol', 2006. 187 s.
3. Bulatova V. M. Analiz budushchej professional'noj deyatel'nosti vypusknika vuza po napravleniyu «Elektroenergetika i elektrotehnika» // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2010. T. 12, № 4–3. S. 739–742.
4. Verbickij A. A. Delovaya igra v kompetentnostnom formate // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2013. T. 9, № 3–2. S. 14–144.
5. Verbickij A. A. Delovaya igra kak forma kontekstnogo obucheniya i kvaziprofessional'noj deyatel'nosti studentov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova. 2009. № 4. S. 73–84.
6. Dashev D. E. Avtomatizirovannyj uchebnyj kompleks kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetencij bakalavrov elektroenergeticheskikh special'nostej // Vestnik BGU. Pedagogika, filologiya, filosofiya. 2017. № 7. S. 130–136.
7. Druzhilov S. A. O podgotovke bakalavrov elektrotekhnicheskogo profilya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 3. S. 143–145.
8. Ildiyatov I. E. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii studentov v processe problemnogo obucheniya: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Kazan', 2016. 237 s.
9. Karaulybaev S. K. Pedagogicheskie osnovy ispol'zovaniya komp'yuternyh uchebno-delovyh igr v obuchenii v vuze: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. M., 2015. 175 s.
10. Nasrutdinova L. S. Deyatel'nostnyj podhod k obucheniyu kak sredstvo formirovaniya ekologicheskoy kompetentnosti studentov v processe obucheniya // Inzhenernoe obrazovanie. 2013. № 3. S. 84–89.

¹ V. I. Vaganova – the main author, formulates goals, tasks, conclusions and summarizes the results of the research.

² D. E. Dashev – organizes and carries out empirical research.

11. Sedyh T. V. Delovaya igra kak sredstvo aktivizatsii samoobrazovaniya budushchih pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 3. S. 312–320.

12. Trajnev V. A., Trajnev I. V. Intensivnye pedagogicheskie igrovye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii (metodologiya i praktika). M.: Dashkov i K, 2009. 281 s.

13. Fiks N. P., Troshchinskij V. V. Delovaya igra po likvidatsii narusheniya normal'nogo rezhima raboty energosistemy [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 1-1. Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18817> (data obrashcheniya: 10.05.2018).

14. Fiks N. P., Troshchinskij V. V. Operativnoe upravlenie v elektroenergeticheskikh sistemah: delovye igry // Vestnik nauki Sibiri. 2015. № 15. S. 48–54.

Received: October 9, 2018; accepted for publication October 28, 2018

Reference to the article

Vaganova V. I., Dasheev D. E. The Use of Business Games in an Automated Educational Complex in the Process of Professional Competencies Formation of Future Engineers // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 79–87. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-79-87.

УДК 378.147:53

Владислава Геннадьевна Ваганова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Восточно-Сибирский государственный университет
технологий и управлений,
(670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 40в, стр. 1),
e-mail: valciria79@mail.ru

Методическая система обучения физике бакалавров технических направлений подготовки в информационной образовательной среде вуза

В статье рассматривается методическая система обучения физике бакалавров технических направлений подготовки, которая в своей основе базируется на целом ряде педагогических технологий. В статье рассматриваются такие из них, как технология модульно-компетентностного обучения, в которой в качестве целей обучения выступает совокупность компетентностей студента, а в качестве средства её достижения – модульное построение содержания и структуры обучения; технология смешанного обучения, которая является интеграцией традиционного и электронного обучения с использованием модели «Перевернутый класс». В этой модели обучения образовательная деятельность переносится на внеаудиторную самостоятельную работу, на аудиторных занятиях полученные знания углубляются и расширяются. Условием функционирования представленной методической системы является информационная образовательная среда вуза. Электронное обучение организовано в виртуальной обучающей среде Moodle2. Для наполнения информационной образовательной среды, которое соответствовало рабочей программе по физике, по каждому виду учебного занятия в информационную среду были добавлены учебные и контрольные материалы. Результаты педагогического эксперимента, проведенного методом контрольных и экспериментальных групп, показали, что студенты экспериментальных групп показали в среднем значительно более лучшие результаты освоения образовательной программы по физике как в целом, так и в отдельности при освоении категорий «знать», «уметь» и «владеть» общепрофессиональных компетенций. Такие результаты связаны с тем, что обучение с использованием представленной методической системы организует и дисциплинирует деятельность студентов, углубляя их знания и повышая уровень предметной компетентности по физике.

Ключевые слова: электронное обучение, модульно-компетентностное обучение, смешанное обучение, blended learning, «Перевернутый» класс, flipped class, рейтинговая система контроля

Введение. Глобальные процессы, происходящие в мире и в обществе, предъявляют новые требования к подготовке будущего инженера, который должен не только обладать набором соответствующих знаний и умений, но и уметь ориентироваться в быстро меняющейся ситуации, видеть её в широком масштабе, находить пути и способы решения проблемы, одновременно выполнять функции исследователя, аналитика, руководителя и консультанта. Стандарты нового поколения ФГОС ВО 3+ ориентируют образовательные учреждения на подготовку современного инженера, который должен быть готовым к самообразованию и самосовершенствованию на протяжении всей жизни. Данные стандарты компетентностного формата предоставляют вузам некоторые академические свободы,

которые позволяют разрабатывать и внедрять образовательные программы в соответствии с собственными требованиями, при этом вузы сталкиваются с проблемой резкого сокращения числа аудиторных часов, так как 60 % времени, отводимого на изучение дисциплин, теперь приходится на внеаудиторную самостоятельную работу студентов.

Изучение физики, как одной из наиболее сложных дисциплин естественно-научного цикла, представляет серьезные трудности для многих студентов вуза. Это связано не только с освоением достаточно сложных теоретических знаний по физике, но и с неумением решать вузовские задачи, выполнять сложный эксперимент, делать расчёты и выводы по эксперименту. В условиях сокращения числа аудиторных часов на изучение

физики перед вузами стоит непростая задача создания таких образовательных программ, в которых будет представлено наиболее эффективное распределение аудиторных и внеаудиторных часов, отведённых на изучение физики, видов учебной деятельности и используемых педагогических технологий; учёта условий, необходимых для результативного функционирования такой педагогической системы.

При обучении физике в техническом вузе нами предлагается использовать информационную образовательную систему, в которой созданы благоприятные условия для качественной подготовки по физике бакалавров технического направления.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляют идеи педагогической прогностики и педагогического проектирования образовательного процесса (В. И. Загвязинский, Е. С. Заир-Бек, А. П. Беляева, Л. М. Кустов, М. М. Поташник, М. Н. Скоткин и др.); информатизации образования (И. Е. Вострокнутов, Л. Х. Зайнутдинова, А. Ю. Кравцова, Т. А. Лавина, В. Л. Латышев, С. В. Панюкова, И. В. Роберт, И. Д. Рудинский и др.). Основными методами исследования являются: опрос, анкетирование, наблюдение, экспериментальное преподавание, контроль и диагностика, опытная проверка теоретических положений и практических результатов по проблеме исследования, критериальное сравнение (коэффициент линейной корреляции К. Пирсона), анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы.

Результаты исследования и их обсуждение. Обучение физике в техническом вузе предполагает изучение теоретического материала, решение физических задач, выполнение лабораторного практикума, участие в проектной деятельности. В условиях сокращения числа аудиторных часов и переноса образовательной деятельности на внеаудиторное время нами предлагается методическая система, основанная на использовании ряда педагогических технологий в условиях информационной образовательной среды вуза.

Базовой технологией данной методической системы является технология модульно-компетентностного обучения физике, под которой понимается такая организация процесса обучения, в которой в качестве це-

лей выступают совокупность общепрофессиональных и общекультурных компетенций, а в качестве средства их достижения – модульное построение содержания и структуры обучения физике.

Главной особенностью данной технологии, ориентированной на освоение компетенций, является модульное построение курса физики, в котором каждый модуль сопровождается входным и выходным контролем. Большое количество контрольных мероприятий при таком обучении становится предпосылкой использования рейтинговой системы контроля, в которой за каждый вид учебной деятельности студент получает определённые баллы [3]. Итоговая оценка определяется суммой набранных баллов и выставляется в соответствии с коэффициентом усвоения, который определяется по формуле

$$K_y = \frac{N}{N_{\max}} \cdot 100\%,$$

где – N число набранных баллов; N_{\max} – максимальное число баллов. Максимальное количество баллов рассчитывается для каждой специальности исходя из распределения часов учебной программы [4, с. 134].

Как было уже сказано выше, в стандартах нового поколения доля внеаудиторной самостоятельной работы составляет 60 % времени, отведённого на изучение физики. Практика преподавания физики по традиционной технологии показывает, что эти часы, большей частью, остаются нереализованными. Для решения этой проблемы нами предлагается технология смешанного обучения, которая является интеграцией традиционного и электронного обучения [10].

К сильным сторонам электронного обучения относят гибкость, индивидуализацию, интерактивность, адаптивность как возможность организации учебного процесса для обучающихся с разными возможностями и запросами и др. К сильным сторонам традиционной очной формы обучения причисляют, в первую очередь, эмоциональную составляющую личного общения.

Таким образом, смешанным обучением называется системный подход в организации образовательного процесса, выражающийся в сочетании традиционного и электронного обучения [6]. Одним из компонентов технологии смешанного обучения является модель «Перевёрнутый класс».

«Перевернутый» учебный процесс начинается с самостоятельной работы в электронной среде (электронном курсе). Как правило, это проблемное задание, для выполнения которого студент должен ознакомиться с новым учебным материалом и выполнить 1–2 задания на контроль его понимания. Самостоятельная работа студентов, начатая в электронной среде, продолжается практической работой в аудитории. Переход в электронную среду происходит вновь на заключительном этапе при отработке и закреплении материала [3, с. 9].

Электронное обучение в нашем эксперименте организовано в виртуальной обучающей среде Moodle2. Наполнение информационной образовательной среды соответствовало рабочей программе по физике. Для этого для каждого вида учебного занятия (лекция, практикум по решению задач, лабораторные работы, проектная деятельность) в информационную среду были добавлены учебные и контрольные материалы. Для лекций – теоретический материал, презентации лекций, видеоматериалы; для практикума по решению задач – основные формулы, алгоритмы, примеры решения задач, видеоматериалы, помогающие понять решение отдельных задач, задачи для самостоятельного решения; для лабораторных работ – методические указания по выполнению эксперимента, краткие теоретические сведения, справочные и табличные материалы; для проектной деятельности – список проектов и сроки выполнения, даты и время видеоконсультаций с преподавателем, рекомендуемая литература, критерии отбора информации и критерии оценивания выступления и т. д.

Успешное освоение каждого из этих видов самостоятельной учебной деятельности, за исключением проектной, оценивалось в информационной образовательной среде тестом (после работы с лекцией), самостоятельной работой (после самостоятельного решения задач в среде), тестом-допуском (после изучения теории и методики эксперимента при подготовке к аудиторной лабораторной работе).

После работы в информационной образовательной среде студенты приходят на аудиторное занятие, обладая достаточным уровнем знаний для более глубокого усвоения и понимания изучаемого материала.

К моменту аудиторной лекции с преподавателем студенты уже разобрались с теоретическим материалом, просмотрели видеодемонстрации физических явлений, ответили на тестовые вопросы по материалу лекции в информационной среде и имеют на руках конспект лекции. Задача преподавателя сводится к расширению и углублению уже имеющихся знаний обучаемых, акцентируется внимание на прикладные задачи. Лекция уже перестаёт быть лекцией в традиционном смысле. Активная роль преподавателя уменьшается, студенты на лекции выполняют групповые и индивидуальные практические задания, отвечают на вопросы, участвуют в дискуссиях.

В рамках модели «Перевернутый класс» на практикуме по решению задач уже нет места решению простых задач, так как студенты разобрались и решили достаточное их количество во внеаудиторное время. На аудиторном занятии обучаемые приступают к решению более сложных задач, методы решения которых предварительно объясняет преподаватель.

На аудиторных занятиях по лабораторному практикуму студенты выполняют эксперимент, необходимые расчёты, делают выводы по работе, защищают работу. При этом качество и скорость выполнения работы много выше, чем при традиционном обучении. Это связано с тем, что студенты в информационной среде досконально разобрали лабораторную работу, выполнив все этапы, кроме, собственно эксперимента и, связанных с ним расчётов.

Проверка эффективности методической системы обучения физике бакалавров технических направлений подготовки в информационной образовательной среде вуза осуществлялась целым рядом методов, один из которых – метод контрольных и экспериментальных групп. Обучение велось по одинаковым образовательным программам, с одинаковым количеством аудиторных часов. Отличие заключалось в том, что для студентов экспериментальных групп внеаудиторная самостоятельная работа была организована в информационной образовательной среде, с программой их образовательной деятельности и жёсткой системой контроля за работой в среде. Студентам контрольных групп информационная образовательная среда была лишь рекомендована для обучения фи-

зике, все учебные материалы находились в свободном доступе, однако их деятельность в среде никак не контролировалась и не отслеживалась.

Студенты экспериментальных групп показали в среднем значительно лучшие результаты освоения образовательной программы по физике как в целом, так и в отдельности при освоении категорий «знать», «уметь» и «владеть» общепрофессиональных компетенций ОПК-1 и ОПК-2 ФГОС ВО 3+.

В качестве примера приведём результаты средних значений коэффициентов усвоения, полученных студентами в процессе обучения физике при освоении категории «знать» общепрофессиональных компетенций. Они показаны на рисунке.

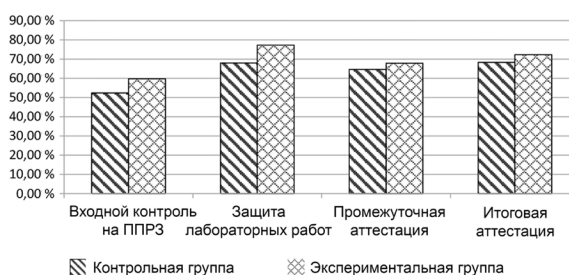


Рисунок. Результаты освоения категории «уметь» общепрофессиональных компетенций

Fig. Results of mastering the category “to be able” of General professional competences

Более высокие результаты обучения физике в экспериментальных группах, на наш взгляд, связаны с целым рядом факторов. Прежде всего, обучение в информационной образовательной среде дисциплинирует и самоорганизует деятельность студентов, которые привыкают к высокому темпу работы. Немаловажную роль в этом играет и рейтинговая система контроля, при которой за каж-

дый вид своей деятельности студент получает баллы, зачитывающиеся в его суммарный рейтинг. Кроме того, в рейтинговой карте видны все невыполненные или пропущенные контрольные мероприятия, снижающие суммарный рейтинг студента в группе. Студенты осознают неизбежность качественного выполнения всех учебных и контрольных мероприятий курса физики.

Во-вторых, растёт уровень компетентности студентов. Занимаясь самостоятельно в информационной среде, и в дальнейшем осваивая теоретические знания и практические умения на аудиторных занятиях с преподавателем и в групповой работе, студенты начинают глубже понимать физические законы, разбираться в их особенностях, границах применения, приобретают умения применять общие закономерности к конкретным случаям, использовать сложный математический аппарат. В результате студенты в дальнейшем продвижении по курсу, переходя от одного модуля к другому, показывают лучшие результаты.

Выводы. Реформирование системы высшего образования, изменения, сопровождающие переход нашего общества от индустриального к информационному, способствуют перестройке образовательного процесса в вузе, затрагивая всех его участников. Использование методической системы обучения физике в информационной образовательной среде вуза, основанной на целом ряде педагогических технологий, способствует формированию на достаточно высоком уровне общепрофессиональных, общекультурных и основ профессиональных компетенций бакалавров технических направлений подготовки, что подтверждается опытом преподавания и результатами педагогического эксперимента.

Список литературы

1. Алексеева Л. П. Обеспечение самостоятельной работы студентов // Специалист. 2005. № 5. С. 26–27.
2. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2005. 23 с.
3. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.
4. Ваганова Т. Г. Модульно-компетентностное обучение физике студентов технических университетов. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2008. 194 с.
5. Иванова Е. О. Теория обучения в информационном обществе. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014. 190 с.
6. Кондакова М. Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoeobuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti> (дата обращения: 07.09.2018).

7. Назаров С. А. Педагогические условия проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-н/Д., 2006. 26 с.

8. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.

9. Тарабрин О. А. Комплексное использование информационных и телекоммуникационных технологий в процессе непрерывной педагогической подготовки инженерных и управленческих кадров. М.: Автоваз, 2005. 312 с.

10. Яковлева А. Г. Организация смешанного обучения в преподавании педагогических дисциплин // Вестник ТГПУ. 2017. № 4. С. 96–99.

Статья поступила в редакцию 10.09.2018; принята к публикации 05.10.2018

Библиографическое описание статьи

Ваганова В. Г. Методическая система обучения физике бакалавров технических направлений подготовки в информационной образовательной среде вуза // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 88–93.

Vladislava G. Vaganova,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
East Siberian State University of Technologies and Management
(40v Klyuchevskaya st., 1 building, Ulan-Ude, 670013, Russia),
e-mail: valciria79@mail.ru*

Methodical System of Teaching Physics for Bachelors of Technical Training in the Information Educational Environment of the University

The article is devoted to the methodological system of teaching physics to bachelor's degrees in technical training, which is basically based on a number of pedagogical technologies. The article examines such of them as a technology of modular competence-based learning, in which a set of student's competencies acts as learning objectives, and a modular construction of the content and structure of learning is a means of achieving it; blended learning technology, which is the integration of traditional and e-learning using the Inverted Class model. In this model of learning, educational activity is transferred to extracurricular independent work, in the classroom the knowledge gained is deepened and expanded. The condition for the functioning of the presented methodological system is the information educational environment of the university. E-learning is organized in the virtual learning environment Moodle2. For filling the information educational environment, which corresponded to the work program in physics, for each type of study session, training and control materials were added to the information environment. The results of a pedagogical experiment conducted by the method of control and experimental groups showed that students of experimental groups showed on average significantly better results in mastering an educational program in physics both as a whole and separately when mastering the categories "know", "know how" and "own" general professional competencies. Such results are related to the fact that learning using the presented methodological system organizes and disciplines students' activities, deepening their knowledge and increasing the level of subject competence in physics.

Keywords: E-learning, module-competence-based learning, blended learning, blended learning, flipped class, rating control system

References

1. Alekseeva L. P. Obespechenie samostoyatel'noj raboty studentov // Specialist. 2005. № 5. S. 26–27.
2. Bobienko O. M. Klyuchevye kompetencii lichnosti kak obrazovatel'nyj rezul'tat sistemy professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kazan', 2005. 23 s.
3. Veleinskaya S. B., Dorofeeva M. Yu. Smeshannoe obuchenie: sekrety effektivnosti // Vysshee obrazovanie segodnya. 2014. № 8. S. 8–13.
4. Vaganova T. G. Modul'no-kompetentnostnoe obuchenie fizike studentov tekhnicheskikh universitetov. Ulan-Ude: Izd-vo VSGTU, 2008. 194 s.
5. Ivanova E. O. Teoriya obucheniya v informacionnom obshchestve. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 2014. 190 s.

6. Kondakova M. L. Smeshannoe obuchenie: vedushchie obrazovatel'nye tekhnologii sovremennosti [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoeobuchenie-vedushhie-obrazovatelnye-tehnologii-sovremennosti> (data obrashcheniya: 07.09.2018).
7. Nazarov S. A. Pedagogicheskie usloviya proektirovaniya lichnostno-razvivayushchej informacionno-obrazovatel'noj sredy tekhnicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Rostov-n/D., 2006. 26 s.
8. Robert I. V. Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tekhnologicheskij aspekty). M.: Binom. Laboratoriya znaniy, 2014. 398 s.
9. Tarabrin O. A. Kompleksnoe ispol'zovanie informacionnyh i telekommunikacionnyh tekhnologij v processe nepreryvnoj pedagogicheskoy podgotovki inzhenernyh i upravlencheskih kadrov. M.: Avtovaz, 2005. 312 s.
10. Yakovleva A. G. Organizaciya smeshannogo obucheniya v prepodavanii pedagogicheskikh disciplin // Vestnik TGPU. 2017. № 4. S. 96–99.

Received: September 10, 2018; accepted for publication October 5, 2018

Reference to the article

Vaganova V. G. Methodical System of Teaching Physics for Bachelors of Technical Training in the Information Educational Environment of the University // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 88–93.

УДК 378

DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-94-104

Дулма Цырендашиевна Дугарова¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: dugarova_dc@mail.ru

Эльвира Леонидовна Ванданова²,
кандидат психологических наук, доцент,
Федеральный институт развития образования
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы
(125319, Россия, г. Москва, ул. Черняховского, 9),
e-mail: vandanova-el@ranepa.ru

Социокультурная обусловленность содержания образования как общественно значимого блага

Обоснована сущность изменений, происходящих в современном обществе, рассматривается сменой цивилизованного индустриального этапа – постиндустриальным, информационным обществом. Рассмотрено социокультурное обновление содержания образования в генезисе информационного общества. В новом типе общественных отношений базисом выступают новые отношения, связанные с экономикой, построенной на знаниях. В постиндустриальном обществе знания становятся ключевым конкурентным преимуществом личности, организации, общества. Социокультурная обусловленность содержания образования определяется институциональностью образования как социального института, репрезентирующего общественные интересы, где миссии образовательных институтов начинают функционировать в качестве государственных учреждений. Обоснована значимость социокультурных характеристик субъекта деятельности как фактора изменений образовательного процесса. В социальном демократическом обществе государством устанавливается баланс интересов, прав всех общественных субъектов, социальные, культурные, религиозные, этнические различия между людьми, выдвигая на передний план их уровень образования, профессиональную компетентность. Основанием обновления содержания образования выступает законодательная основа определения понятия образования как единого целенаправленного процесса воспитания и обучения, являющегося общественно-значимым благом, которое осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства и представляет совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённого объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и(или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Цель статьи – обоснование и анализ социокультурной обусловленности содержания образования как общественно значимого блага.

Ключевые слова: общество знаний, содержание образования, содержание обучения, воспитание, научные исследования, социальная компетентность

Введение. Базовые направления социально-экономического развития России и целевые установки государственной политики в сфере образования, определение его общественно-значимого блага определяют целевые установки по достижению задач, стоящих перед образованием, обществом и государством в постиндустриальную ин-

формационную эпоху [6]. Происходящие процессы перехода от индустриального общества к постиндустриальному, информационному определяют приоритетность сферы образования в формировании человеческих ресурсов, человеческого капитала [1]. Министрами европейских стран, подписавшими Болонскую декларацию, образо-

¹ Д. Ц. Дугарова – организатор исследования, осуществляет сбор материала и обобщает выводы исследования.

² Э. Л. Ванданова систематизирует материалы исследования, формулирует выводы по транзитивности образования в условиях глобализации, трансформации образовательных пространств, оформляет статью.

вание определено как общественное благо [12; 13]. Характеристика сферы образования как социального института в условиях перехода к рыночной экономике и постиндустриальному обществу определяет социальные эффекты модернизации образования. Реализация образования как общественно

значимого блага в соответствии с Законом «Об образовании» в интересах человека, семьи, общества и государства определяет социальные эффекты, производимые образованием, которые могут предотвратить возможные риски и эффекты в общественных отношениях (табл. 1) [9].

Таблица 1

Социокультурная обусловленность модернизации образования

Социальные эффекты модернизации образования	Предотвращение социальных рисков общественных отношений
Социальная консолидация в обществе различных социальных групп и отдельных личностей	Снижение социальной напряжённости, уменьшение вероятностей возникновения политических, экономических, этнических и религиозных конфликтов
Формирование культурной идентичности граждан России	Риск политического сепаратизма внутри государства, межрегиональных конфликтов
Эффект «социального лифта» и достижение социального равенства групп и отдельных личностей с равными возможностями	Риск сегрегации населения, социального и психологического неравенства между людьми

Методология и методы исследования. Исследование содержания образования осуществлялось в логике функционального подхода и рассматривалось как проявление системного подхода при отборе содержания образования, обусловленного социокультурными факторами, выявлялись отличия содержания образования от содержания обучения. В исследовании рассматриваются психологические особенности формирования социальной компетентности личности как продукта социальной ситуации развития – специфической системы отношений среды и субъекта, отражённой в его переживаниях и реализуемой в совместной деятельности с другими. Социокультурная обусловленность содержания образования показывает особенности проблематики сложных ситуаций в образовательной сфере и возможности психологических моделей при разрешении сложных ситуаций.

Результаты исследования и их обсуждение. Содержание образования является одним из наиболее консервативных компонентов образовательного процесса, сохраняющего лучшие традиции образования. Но, несмотря на обозначенную стабильность, «медленно, но верно» содержание общего образования постепенно видоизменяется.

Эволюция содержания образования характеризуется следующими тенденциями:

1. Постепенно происходит расширение образовательной среды для развития личности в процессе образования, возрастает функция интегрирования личности в современное ей общество через образование.

2. Постепенно усложняются способы проектирования образования, и, в частности, его содержания.

3. Изменяется тип отношений участников образовательного процесса, всё больше тяготея к субъект-субъектному типу.

Категорию «содержание образования» можно рассматривать как системообразующую педагогическую категорию, рассматриваемую с разных точек зрения¹.

Г. П. Щедровицкий выделяет «три фазы развития содержания образования:

– катехизическую, при которой базовое содержание образования и содержание подготовки специалистов выражается нормами поведения и подготовки;

– эпистемологическую, при которой под базовым содержанием образования понимается объектно-ориентированное знание;

– инструментальную или технологическую, при которой основным содержанием базового образования подготовки становится инструмент, средства, способы мышления» [11, с. 46].

¹ Богин Г. И. Субстанциональная сторона понимания текста: учеб. пособие. – Тверь: Изд-во ТГУ, 1993. – 137 с.

Однако это не означает, что сегодня становятся актуальными лишь инструментальные, практические знания, т. е. некий утилитарный подход. Ибо в существующей ситуации неопределённости развития современного общества многие специальные умения приобретаются учащимися в ущерб развитию ценностно-смысловой базы. В рамках такого утилитарного подхода становятся востребованными образовательные программы, которые содержат учебные предметы прикладного характера, позволяющие решать прикладные практические задачи, актуальные сегодня. Это, несомненно, положительный момент. Однако такой подход некоторым образом примитивизирует образование, сужает возможности в его продолжении учащимися, затрудняет развитие навыков обобщения, тем самым в условиях нестабильности делает будущее человека ещё более неопределённым.

Универсалистский подход предполагает использовать в качестве содержания образования знания, построенные на инструментальной основе, позволяющей формировать навыки получения новых знаний, и теоретическое обобщение, которого не хватает в утилитарных программах. В рамках данного подхода у учащихся должны быть созданы такие когнитивные системы ЗУНов, которые позволяют за счёт обобщённых знаний и навыков работы с информацией включать в эту систему в случае потребности новую информацию, но сразу находя ей определённое место в данной системе, тем самым сворачивая её и облегчая усвоение. В рамках данного подхода содержание образования понимается как механизм адаптации социокоммуникативных систем.

Также актуальным является вопрос не только о современном содержании образования, но и о внутреннем содержании образования и содержании процесса образования. Ибо очень значимое место, несмотря на новые условия, продолжают занимать отношения педагога – учеников, и тем самым важным становится не только предметная информация, но и то, как она передаётся и принимается, иначе говоря, содержание образования – это собственно механизм адаптации социального опыта, и понятие механизма в этом определении является ключевым. То, как передаётся содержание и что вместе с ним от себя передаёт учитель, т. е. его реальные ценности и смыслы становятся

определяющими. Таким образом, «уходит в прошлое основная задача школы – передача культурного опыта в виде логически завершённой системы знаний, формирование у учащихся научной картины мира... Функциональные обязанности учителя-предметника, успешно работающего в рамках классно-урочной системы, но не умеющего оказывать влияние на процессы духовного и душевного проектирования социально-культурной среды, построения психолого-педагогических условий нормального развития человека на основных этапах онтогенеза»¹.

Понимание же внутреннего содержания образования сопряжено с опорой на личностный опыт учащихся, который должен быть учтён в процессе образования. «Точка зрения, согласно которой содержание образования трактуется как дидактически обработанный “сгусток” науки, предъявляемый учащимся в “храме науки”, известна... Практика, разрушая подобные иллюзии, показывает, что реальное содержание процесса образования не может быть сведено только к тем фрагментам науки, которые запечатлены в учебных программах и пособиях. Прежде всего потому, что в контекст образования всё настойчивее врывается личностный опыт учащихся, а с ним – многообразные феномены детской подростковой субкультуры» [10, с. 62].

Как показывают международные исследования, наиболее существенные изменения, которые могли произойти в содержании образования, относятся ко второй половине XX в. Однако значимых изменений при существовавших возможностях так и не произошло.

В действительности среднее количество времени, выделяемого на каждую область знаний, осталось практически неизменным во всех регионах. Во-первых, во всех регионах, кроме Африки, увеличилось количество часов, отведённое на предметы по выбору и факультативы. В этом нашло отражение стремление к увеличению разнообразия и гибкости учебной программы, а также к усилению индивидуализации обучения и учёту интересов учащихся. Во-вторых, важный, хоть и небольшой рост произошёл в области ИКТ. Эта тенденция, вероятно, будет развиваться и в XXI в. [8, с. 75].

¹ Богин Г. И. Субстанциональная сторона понимания текста: учеб. пособие. – Тверь: Изд-во ТГУ, 1993. – С. 67.

На основании этого можно заключить, что традиционность в содержании образования очень сильна. Становление педагогических традиций каждой страны тесно связано и переплетается с общими традициями, существующими в них.

Мы понимаем под педагогической традицией в содержании образования устоявшийся лучший (соответствующий высокой степени развития общественных отношений, т. е. данной культуре) образец проявления механизма адаптации социального опыта (национальной культуры, науки и т. п.), которые обладают характеристиками (время и пространство) педагогических традиций и соответствуют ценностным установкам определённых групп индивидов.

Можно говорить о таком явлении, как уплотнение традиций. Ведь именно к XX в. сформировались основные традиции содержания образования. Их совместная «уживчивость» обусловлена тем, что сложившиеся традиции находятся на разном уровне иерархической лестницы. Одни из них носят глобальный характер, а другие – локальный или национальный. Именно в этой связи они не вступают в противоречие друг с другом и являются основой для зарождения новых традиций, которых тоже становится всё больше в соответствии с правилами арифметической прогрессии. В основе каждой традиции в содержании образования находит своё воплощение та или иная идея. Именно совокупность идей, отражённых в программных образовательных документах, педагогических концепциях, ориентированных на человеческие практические интересы, представляет собой идеологию отбора содержания образования.

Таких ведущих идей, определяющих идеологию отбора содержания образования, с 1917 г. в России было несколько:

- идея «знаний»;
- идея «действий»;
- идея «отношений».

Каждая идея соответствует тому или иному структурному компоненту содержания образования.

В течение XX в. наблюдался процесс уплотнения традиций, их одновременного развития в рамках своей «ниши». Двадцатый век можно рассматривать как век начала перемен, вскрытия тех противоречий, которые медленно зрели, многие – в течение нескольких столетий.

Неудовлетворённость существующими традициями, шквал инновационных направлений вёл к обострению разлада в разных сферах общества, начиная с духовной и мировоззренческой и заканчивая кризисом физики.

Самая старая традиция содержания образования, дошедшая до XX в., была построена на идее «знаний». Традиции, основанные на данной идее, вышли на стадию «затухания», так как прошли развитие в несколько сотен лет.

Вторая идея, на основе которой развивались традиции и инновации в содержании образования в XX в. в России, – идея «действия». Традиции содержания образования, которые развивались на основе данной традиции, имеют значительно меньшую историю развития. Можно констатировать, что традиции и инновации, развивающиеся на основе данной идеи, значительно моложе и находятся на стадии «становления».

Третья ведущая идея, на основе которой развивались традиции и инновации содержания образования в России в XX в., – идея «отношений», отражающих проявления свободы. Традиции, развивающиеся на основе обозначенной идеи, находятся на стадии «зарождения» и имеют по сравнению с другими самый короткий период развития.

Данная идея предполагает возможность для личности обучающегося выбора разных аспектов, касающихся образовательного процесса, и, в частности, выбора учебного материала, эта идея основана на умении ученика действовать автономно, реализовывать свои личные права, удовлетворять свои индивидуальные познавательные запросы и т. п.

Подтверждение того, что именно обозначенные три идеи могут быть отнесены к идеям, на основе которых развиваются традиции содержания образования, можно найти в разных источниках. Мир человека состоит из трёх составляющих. У каждого есть своё прошлое, настоящее и будущее.

В течение XX в. в целом реализовывались четыре образовательных модели, ориентированных на достижение различных целей:

1) экстенсивная, построенная на знаниях, которые учащиеся накапливают в образовательном процессе;

2) продуктивная, основанная на подготовке учеников к освоению различных видов деятельности;

3) интенсивная, ориентированная на подготовку учащихся к творческому развитию;

4) естественная, ориентированная на развитие отношений на основе свободного проявления каждого учащегося.

Для обоснования обозначенных идей, на основе которых строится развитие педагогических традиций содержания образования: знания, действия, отношения на основе свободы, можно воспользоваться также подходом Д. Мак-Грегора, который в начале 60-х гг. XX в. описал два подхода к оценке человека к труду в виде теории “X” и “Y” [14].

Согласно теории “X”, человек изначально ленив и безынициативен и его необходимо постоянно контролировать. По теории “Y” человек по природе трудолюбив, инициативен, честлюбив, этот подход подразумевает необходимость предоставления людям максимальной самостоятельности, высвобождающей их созидательную энергию. Контроль в этом случае резко снижается. Данная модель ориентирована на самого человека, его природу. Эта модель предполагает определённую свободу человека, опору на его собственную индивидуальность и естество. Можно предположить, что для данной модели естественной будет опора на отношения, в основе которых лежит свобода, как идею, на основе которой развиваются традиции содержания образования.

Однако социальное в существующих моделях образования и моделях отношения человека к труду является приоритетным по отношению к индивидуальному.

Модель “Z”, возникшая позже, представляет собой попытку сместить акцент с личности, которая служит обществу и государству, на личность, которая становится в центр общества. В основе данной модели

эффективная коммуникация, самореализация каждого, раскрытие творческого потенциала. Успешное развитие возможно только тогда, когда развитие идёт по пути созидания и творческого восприятия чужого опыта. Данной модели соответствует идея-действие. Эта модель является наиболее перспективной и востребованной на сегодняшний момент.

В течение XX в. наш мир реализовывал последовательно и параллельно все модели. До 60-х гг. XX в. и западноевропейский мир, и СССР развивались по модели “X”. Именно в этот период ведущей идеей реализации содержания была категория знаний.

Однако мир стремительно меняется, знания катастрофически быстро устаревают, и поэтому посредством знаний сохранить традиции на сегодняшний момент уже практически невозможно, способы действий, которые необходимы человеку, устаревают значительно медленнее, и их обновляемость не такая лавинообразная, именно поэтому приоритетная перспективная модель, которая обозначена на сегодня – модель “Z”.

В течение последних 150 лет рождено достаточно много концепций отбора содержания образования. Это обусловлено, по нашему мнению, тем, что при опоре всего на три ведущие идеи, лежащие в основе развития традиций содержания образования, большинство из этих концепций является отражением разного соотношения этих ведущих идей, разного типа взаимосвязи традиций и инноваций содержания образования. Они, основываясь на какой-либо ведущей идее, вбирают в себя смыслы разнообразных инноваций¹.

Анализ теоретических основ отбора содержания образования рассмотрен в табл. 2.

Таблица 2

Теоретические основы отбора содержания образования

<i>Общетеоретические основы отбора содержания</i>	<i>Авторы теоретических подходов</i>	<i>Цели содержания образования</i>	<i>Основные категории</i>
Дидактический материализм (энциклопедизм)	Я. А. Коменский, Дж. Мильтон и др.	Усвоение учащимися знаний о мире	Знание
Дидактический формализм	Э. Шмидт, А. А. Немейер, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.	Развитие способностей и познавательных интересов учащихся	Развитие

¹ Методические рекомендации по формированию фондов оценочных средств. – Томск: Нац. исслед. Томский политехн. ун-т, 2012. – 62 с.

Дидактический утилитаризм	Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.	Приобщение учащихся к деятельности, формирующей новые отношения и типы поведения, связанные с его опытом	Опыт
Структурализм и теория дидактического программирования или операциональной структуризации материала	К. Сосницкий и др.	Овладение учащимися системой знаний в рамках отдельных дисциплин	Система научного знания, управление деятельностью и познанием учащихся

Категорию «содержания образования» можно рассматривать как системообразующую педагогическую категорию, рассматриваемую с разных точек зрения¹.

Содержание обучения отражает содержание наук как учебную информацию учебных дисциплин. Содержание образования характеризуется «совокупностью приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённого объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и(или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»².

«Содержание образования выходит за рамки учебной информации, представленной содержанием обучения, и осуществляется реализация принципа единства содержательной и процессуальной сторон образовательной деятельности» [3, с. 9]. Образовательная деятельность предусматривает совместную деятельность обучаемых и обучающего, реализующих содержание образования через образовательные программы в образовательных учреждениях [7].

Понятие социальной ситуации развития было введено Л. С. Выготским в психологию в противовес представлениям о среде как факторе, механически определяющем

формирование личности. Понятие «ситуация», используемое применительно к описанию образовательной среды, имеет непосредственное отношение к такому понятию, как «развитие». В деятельностной парадигме сочетание понятий «ситуация» и «развитие» традиционно представляется термином «социальная ситуация развития», понимаемым как специфическая система отношений среды и субъекта, отражённой в его переживаниях и реализуемой в совместной деятельности с другими людьми [4, с. 277–278].

Необходимость поиска социокультурных ресурсов оптимизации совместной деятельности в образовательной среде заставляет нас обратиться к исследованию сложных ситуаций [2].

Так, понятие «сложные ситуации в образовательной сфере» характеризует: отношения субъекта к среде; совместную деятельность; субъективные переживания. Понятие «сложные ситуации управления» в психологии управления понимается как сложные управленческие ситуации, и отражает рефлексивное управление [2]. Сопоставим классификацию сложных управленческих ситуаций со сложными образовательными ситуациями в образовании (рис. 1).

Представленные классификации позволяют нам выделить: сложные ситуации, характеризующие субъекты деятельности; сложные ситуации, характеризующие нарушения деятельности; сложные ситуации, характеризующие социальные риски деятельности [5].

Отчуждение в деятельности в сфере образовательной среды может проявляться как отсутствие, или нарушение совместной деятельности. Обратимся к рассмотрению ситуаций с нарушением совместной деятельности в образовательной среде (рис. 2).

¹ Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Разработка паспорта компетенции: метод. рек. для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высш. шк., 2010. – 52 с.

² Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d1828_9c6432 (дата обращения: 03.06.2018).

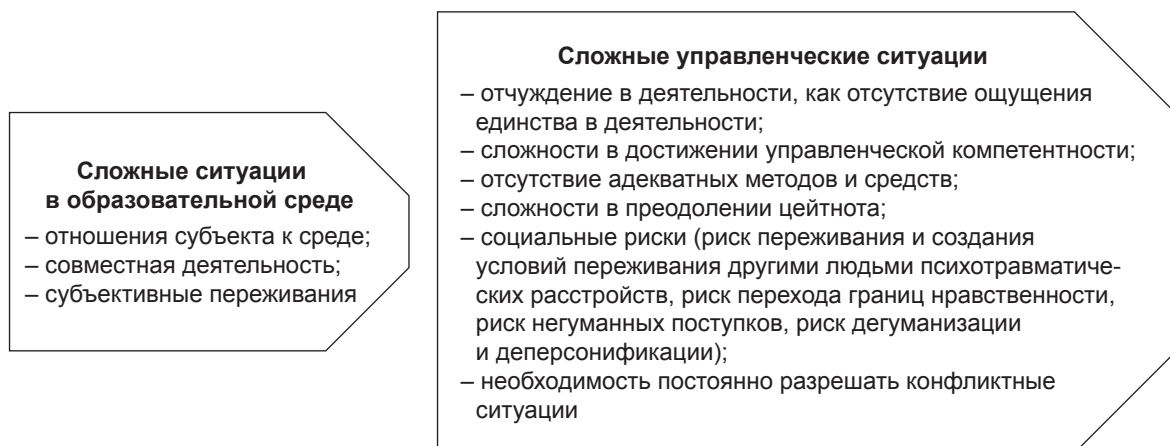


Рис. 1. Сложные ситуации в образовательной среде и управлении
Fig. 1. Difficult situations in the educational environment and management



Рис. 2. Признаки нарушения совместной деятельности в образовательной среде
Fig. 2. Signs of joint activity violation in the educational environment

Дальнейшая логика изучения нарушений совместной деятельности в образовательной среде подталкивает нас к построению моделей

разрешения сложных ситуаций. С этой целью необходимо выделить теоретические основания для построения указанных моделей (рис. 3).



Рис. 3. Теоретические основы для построения моделей разрешения сложных ситуаций в образовательной среде

Fig. 3. Theoretical bases for creation of models of difficult situations permission in the educational environment

Выделенные научные подходы позволяют определить модели разрешения сложных ситуаций:

- когнитивная модель;
- поведенческая модель;
- мотивационно-ценностная модель;
- деятельностная модель.

Следует признать, что интегрированность психолого-психологических знаний со знаниями из смежных наук в области создания моделей и методов разрешения сложных

ситуаций указывает на комплексность данной проблематики. В психологии управления особое внимание уделяется характеристикам субъекта деятельности, его социокультурным характеристикам, например, Фидлер различает руководителей по способу ориентированности на задачу или взаимоотношения (рис. 4).

Выделим наиболее разработанные и применяемые в научно-практических разработках в управленческих науках: когнитивные и поведенческие модели (рис. 4).

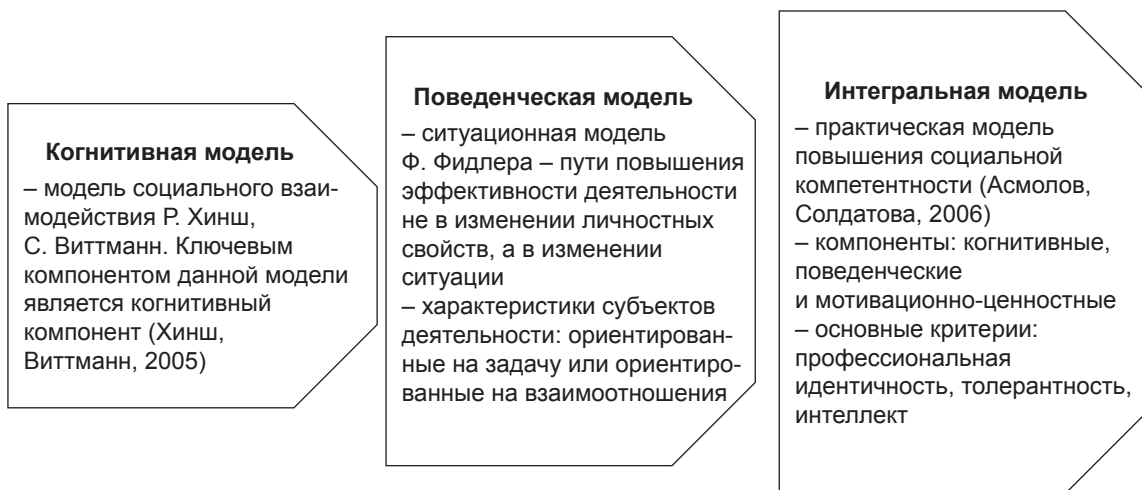


Рис. 4. Модели разрешения сложных ситуаций в образовательной среде

Fig. 4. Models of difficult situations permission in the educational environment

Повышение социальной компетентности руководителей образовательных организаций и педагогов на основе интегральной модели наиболее полно учитывает социокультурную составляющую образовательной среды [9]. Применяемые в её рамках технологии развития и повышения социальной компетентности содержат потенциальный ресурс социокультурной модернизации образования.

Сложные ситуации, возникающие в образовательной сфере, разрешаются в рамках данной модели с позиций деятельностного и гуманистического подходов. При этом для повышения социальной компетентности педагогов и руководителей становится важным ознакомление со структурными компонентами модели: мотивационно-ценностным, поведенческим, когнитивным. В качестве основных методов, позволяющих реализовать модель повышения социальной компетентности, являются технологии, которые разработаны в соответствии с содержательными критериями социальной компетентности личности: профессиональной идентичностью, толерантностью, интеллектом, и направлены на их развитие [9].

Заключение. Переход от индустриального общества к постиндустриальному информационному обществу изменяет вклад образования в экономический рост стран, в повышение качества жизни населения через категорию человеческого капитала, который определяется образованием человека. Именно поэтому становится чрезвычайно актуальной проблема повышения качества образования, рассмотрения его как социального института, формирующего культурную идентичность и общность граждан.

Понимание системного характера социальных эффектов и приоритетов образо-

вания как института успешной личностной и профессиональной социализации обеспечивает рост социально-экономических ресурсов государства через накопление человеческого капитала, и это с 2012 г. законодательно определено в России, где образование рассматривается как общественно значимое благо.

В исследовании в результате анализа документов выделены социальные эффекты от реализации образования как общественно значимого блага, осуществляемого в интересах человека, общества и государства. Показано, что эффект «социального лифта» и достижение социального равенства групп и отдельных личностей с равными возможностями, формирование культурной идентичности граждан России, консолидация в обществе различных социальных групп и отдельных личностей будет способствовать предотвращению рисков социальной напряжённости, политического сепаратизма, социального и психологического неравенства между людьми.

Теоретический анализ факторов и современного понимания образования как общественно значимого блага позволил сделать вывод о фазах развития базового содержания образования, которое определяется нормами поведения в образовании и подготовке кадров, объективно-ориентированным знанием, инструментально-техническими основами.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что ориентиром социокультурной обусловленности изменения содержания образования должно быть осознание новых ценностей образования как общественно значимого блага и готовность к реализации новых функций профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. М.: Владос, 1994. 336 с.
2. Авилов А. В. Рефлексивное управление. Методологические основания. М.: ГУУ, 2003. 174 с.
3. Вербицкий А.А. Новые грани вечной проблемы. Об образовании в контексте и вне его // Высшее образование сегодня. 2017. № 8. С. 6–13.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т.: Т. 4. Детская психология / гл. ред. А. В. Запорожец; под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1982–1984. 433 с.
5. Газман О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 221–238.
6. Давыдов В. В., Рубцов В. В. Тенденции информатизации образования // Советская педагогика. 1990. № 2. С. 20–43.
7. Иванов С. А. Об обеспечении согласованных требований к квалификации работников регионального рынка труда и подготовки высококвалифицированных кадров в вузе // Ученые записки ЗабГУ. 2015. № 5. С. 12–22.

8. Растянников А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В. Рефлексивное развитие компетентностей в совместном творчестве. М.: Per Se, 2002. 319 с.
9. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. М.: Смысл, 2006. 321 с.
10. Таршис Е. Я. Ментальность человека. Подходы к концепции и постановка задач исследования. М.: Ин-т социологии РАН, 1999. 82 с.
11. Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Алексеев Н. Г., Непомнящая Н. И. Педагогика и логика. М.: Кастань, 1993. 416 с.
12. ENEA Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum [Электронный ресурс]. Yerevan. 2015. 14–15 May. Режим доступа: <http://www.bologna-yerevan2015.ehea.info> (дата обращения: 01.06.2018).
13. Ian Miles. "Methods in Technology Foresight" UNIDO Regional Initiative on Technology Foresight [Электронный ресурс]. Gebze. 2007. November. Режим доступа: http://www.vision.cer.uz/Data/lib/rea-dings/manuals_and_toolkits/DEV_FORESIGHT_METHODS_EN_Nov2007.pdf (дата обращения: 03.06.2018).
14. McGregor D. The human side of enterprise. New York: McGraw-Hill, 1960. 246 p.

Статья поступила в редакцию 10.08.2018; принята к публикации 15.09.2018

Библиографическое описание статьи

Дугарова Д. Ц., Ванданова Э. Л. Социокультурная обусловленность содержания образования как общественно значимого блага // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 94–104. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-94-104.

Dulma C. Dugarova¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: dugarova_dc@mail.ru*

Elvira L. Vandanova²,

*Candidate of Psychology, Associate Professor,
Federal Institute of Education Development of
Russian Academy of National Economy
and Public Service*

*(9 Chernyakhovskogo st., Moscow, 125319, Russia),
e-mail: vandanova-el@ranepa.ru*

Sociocultural Conditionality of Education Content as a Public Weal

The essence of the changes happening in modern society is proved. The change of one civilized industrial stage by the post-industrial information society is considered. Sociocultural updating of education content in genesis of information society is discussed. In the new type of social relations the new relations connected with the economy built on knowledge act as basis. In the post-industrial society the key advantage of the personality, organization, society, knowledge becomes the competitive advantage of knowledge management. The sociocultural conditionality of the education content is defined by the institution-building of education as the social institute, representing public interests where the missions of educational institutes begin to function as public institutions. There is a need to justify the significance of socio-cultural characteristics of the subject activity as a factor in the changes in the educational process. In a social democratic society, the state establishes a balance of interests, rights of all public actors, social-cultural, religious and ethnic differences between people bringing to the forefront their level of education and professional competence. The basis for updating the content of education is the legislative basis of concept education definition as a single purposeful process of upbringing and education, which is a public benefit and carried out in the interests of a person, family, society and the state, as well as a set of acquired knowledge, skills, values, attitudes, experience and competence and complexity for purposes of intellectual, spiritual and moral, creative,

¹D. C. Dugarova – the organizer of the study, carries out collecting of material and summarizes the study.

²E. L. Vandanova – systematizes materials, formulates conclusions on transitivity of educations in the context of globalization, transformation of educational spaces, draws up the article.

physical and (or) the professional development of a person and meeting his educational needs and interests. The aim of the article is to substantiate and analyze the social and cultural conditionality of education content in the region as a public weal.

Keywords: knowledge society, education content, teaching content, upbringing, scientific studies, social competence

References

1. Abdeev R. F. *Filosofiya informacionnoj civilizacii*. M.: Vldos, 1994. 336 s.
2. Avilov A. V. *Refleksivnoe upravlenie. Metodologicheskie osnovaniya*. M.: GUU, 2003. 174 s.
3. Verbitskij A.A. *Novye grani vechnoj problemy. Ob obrazovanii v kontekste i vne ego // Vyshee obrazovanie segodnya*. 2017. № 8. S. 6–13.
4. Vygotskij L. S. *Sobranie sochinenij: v 6 t.: T. 4. Detskaya psihologiya / gl. red. A. V. Zaporozhec; pod red. D. B. El'konina*. M.: Pedagogika, 1982–1984. 433 s.
5. Gazman O.S. *Vospitanie: celi, sredstva, perspektivy // Novoe pedagogicheskoe myshlenie / pod red. A. V. Petrovskogo*. M.: Pedagogika, 1989. S. 221–238.
6. Davydov V. V., Rubcov V. V. *Tendencii informatizacii obrazovaniya // Sovetskaya pedagogika*. 1990. № 2. S. 20–43.
7. Ivanov S. A. *Ob obespechenii soglasovannyh trebovanij k kvalifikacii rabotnikov regional'nogo rynka truda i podgotovki vysokokvalificirovannyh kadrov v vuze // Uchenye zapiski ZabGU*. 2015. № 5. S. 12–22.
8. Rastyannikov A. V., Stepanov S. Yu., Ushakov D. V. *Refleksivnoe razvitie kompetentnostej v sovmestnom tvorchestve*. M.: Per Se, 2002. 319 s.
9. *Social'naya kompetentnost' klassnogo rukovoditelya: rezhissura sovmestnyh dejstvij / pod red. A. G. Asmolova, G. U. Soldatovoj*. M.: Smysl, 2006. 321 s.
10. Tarshis E. Ya. *Mental'nost' cheloveka. Podhody k koncepcii i postanovka zadach issledovaniya*. M.: In-t sociologii RAN, 1999. 82 s.
11. Shchedrovickij G. P., Rozin V. M., Alekseev N. G., Nepomnyashchaya N. I. *Pedagogika i logika*. M.: Kastan', 1993. 416 s.
12. EHEA Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum [Электронный ресурс]. Yerevan. 2015. 14–15 May. Режим доступа: <http://www.bologna-yerevan2015.ehea.info> (дата обращения: 01.06.2018).
13. Ian Miles. "Methods in Technology Foresight" UNIDO Regional Initiative on Technology Foresight [Электронный ресурс]. Gebze. 2007. November. Режим доступа: http://www.vision.cer.uz/Data/lib/readings/manuals_and_toolkits/DEV_FORESIGHT_METHODS_EN_Nov2007.pdf (дата обращения: 03.06.2018).
14. McGregor D. *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill, 1960. 246 p.

Received: August 10, 2018; accepted for publication September 15, 2018

Reference to the article

Dugarova D. C., Vandanova E. L. *Sociocultural Conditionality of Education Content as a Public Weal // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences*. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 94–104. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-94-104.

УДК 378.035+378.147

Ирина Николаевна Киселева¹,*старший научный сотрудник,**Филиал Российского государственного университета**по физической культуре, спорту, молодёжи и туризму в г. Иркутске**(664050, Россия, г. Иркутск, ул. Байкальская, 267),**e-mail: kiseleva_irk@mail.ru***Иннокентий Александрович Маланов²,***доктор педагогических наук, профессор,**Бурятский государственный университет**(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а),**e-mail: pedagogika@bsu.ru***Туяна Борисовна Будаева³,***кандидат педагогических наук, доцент,**Бурятский государственный университет**(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а),**e-mail: t.b.budaeva@mail.ru*

Особенности профессиональной адаптации студентов высшей школы

Актуальность данного исследования состоит в том, что в условиях перемен и общественных трансформаций во всех сферах жизни, в том числе и в образовании, современное общество переживает острую необходимость в переоценке ценностей, в переоценке знаний о человеке, о возможностях социализации и профессиональной адаптации к быстро меняющейся социально-экономической и культурной среде. Известно, что от успешности процесса профессиональной адаптации в студенческом возрасте зависит продуктивность, конкурентоспособность, процесс овладения профессиональными умениями и навыками будущих специалистов. Это обуславливает интерес к данной проблеме. В данной работе обоснованы и представлены методы исследования профессиональной адаптации. Среди методов исследования использовались следующие: модифицированный нами опросник для оценки уровня профессиональной адаптации студентов (Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева) и «Проблемная анкета». В статье описаны результаты исследования уровня профессиональной адаптации студентов высшей школы, приведены результаты корреляционного анализа профессиональной адаптации студентов. Предложена модель профессиональной адаптации студентов вуза, которая включает в себя организацию трёх видов деятельности: научно-исследовательская работа студентов, волонёрская деятельность и интерактивная деятельность по освоению нравственных ценностей.

Ключевые слова: профессиональная адаптация студентов вуза, методы исследования профессиональной адаптации, корреляционный анализ факторов профессиональной адаптации, модель профессиональной адаптации студентов вуза, научно-исследовательская деятельность студентов, волонёрская деятельность, деятельность по освоению нравственных ценностей

Введение. Современные социально-экономические изменения в мире, виртуализация современного общества, развивающаяся технологическая революция обуславливают необходимость быстрой адаптации человека к постоянно меняющимся условиям жизни, требуют гибкого реагирования в процессе профессиональной деятельности. Всё

это определяет появление большого количества работ по проблемам социализации и профессиональной адаптации молодёжи [5].

Известно, что именно в юношеском возрасте решаются задачи профессионального самоопределения и становления, а также развивается нравственность, усваиваются правила групповой и коллективной жизни,

¹ И. Н. Киселева организует и осуществляет исследование, собирает материал, анализирует полученные материалы, пишет и оформляет статью.

² И. А. Маланов систематизирует полученные материалы, участвует в написании и оформлении статьи, контролирует выполнение исследовательской работы.

³ Т. Б. Будаева помогает в сборе материалов, участвует в написании статьи.

возникает интерес к социальным общественным проблемам, решаются вопросы реализации себя в личном и профессиональном плане. Решение поставленных жизненных задач во многом будет определяться успешностью протекания профессиональной адаптации молодого человека [7].

Формулируя понятие «профессиональная адаптация», некоторые авторы делают акцент на социальном аспекте адаптации и сводят адаптацию к проблемам трудовой деятельности, вопросам трудовых ресурсов, социальных отношений, межличностного и производственного общения, к общественным нормам и требованиям [3; 10].

Системное видение профессиональной адаптации заключается в том, что данный процесс предполагает активное усвоение и воспроизводство навыков профессиональной деятельности, норм, ценностей, реализуемых в общении и труде [1; 5]. Профессиональная адаптация включает две составляющие: социальную и личностную. Социальная отражает групповые правила и нормы, требования и санкции общества, а личностная предполагает творческую активность личности, её ценности, мотивы и профессиональное поведение [9].

Выделение критериев профессиональной адаптации помогает чётко и полно оценить специфику данного процесса. Благодаря проведённому глубокому теоретическому анализу нами были выделены следующие критерии профессиональной адаптации студентов: 1) отношение к профессии; 2) отношение к малой группе; 3) удовлетворённость собой (личная и профессиональная); 4) наличие нравственных ценностей (как составляющая профессиональной этики).

Важно отметить то, что профессиональная адаптация современных студентов высшей школы протекает по-особенному, потому что это связано с их погружённостью в виртуальное пространство. Современное поколение принадлежит к поколению Y или «миллениумов», которые были рождены с 1983 г. по 2000 г. (Н. Хоув и В. Штраус, 1991). Данное поколение пережило окончание «холодной войны», распад СССР, возникновение новых государств и общий передел мира. К особенностям данного поколения относят: эгоцентризм и отсутствие каких-либо идеалов, неуважение власти и авторитетов, способность к быстрым решениям, наличие

амбиций, желание быстрого достижения высоких моральных и материальных результатов при минимальных затратах [8].

Современная молодёжь застала бурный рост глобализации и компьютеризации, что сказалось на выборе интернет-формы общения и виртуальной реальности, а не реальной коммуникации «здесь и сейчас», что может выражаться в появлении страхов личного взаимодействия, сложностях общения с реальными людьми [4; 8].

Проблемы профессиональной адаптации и причины, которые обеспечивают её успешность в деятельности, получили достаточное освещение в различных работах (А. Я. Вазин, Ю. В. Васильев, Э. Ф. Зеер, В. И. Загязинский, Л. М. Кустов, Ф. Н. Ключев, А. К. Маркова, И. П. Смирнов и др.).

Особую значимость для нас имеет выявление особенностей профессиональной адаптации студентов высшей школы, анализ факторов адаптации, проведение корреляционного анализа профессиональной адаптации студентов высшей школы.

Методология и методы исследования. Исследование было проведено с 2010 по 2016 гг. В нём приняли участие 360 студентов. Исследование было проведено на базе Иркутского государственного университета и Иркутского филиала РГУФКСМиТ.

Нами были использованы следующие методы: модифицированный нами опросник для оценки уровня профессиональной адаптации студентов (Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева), «Проблемная анкета» и модификация экспресс-методики А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко «Отношение студентов к соблюдению нравственных норм» [6].

Результаты исследования. При изучении критериев профессиональной адаптации были получены следующие результаты. Высоко были оценены следующие факторы: отношение к объединению (58 %), отношения между студентами (84 %), удовлетворённость своим положением в группе (63 %), оценка коллективизма (70 %), удовлетворённость собой на учёбе (63 %). Это может свидетельствовать о том, что большинство учащейся молодёжи в целом удовлетворено выбранным местом учёбы, спецификой взаимоотношений в студенческом коллективе и оценивают групповые взаимоотношения достаточно высоко.

Также стоит отметить то, что студенты в целом удовлетворены своим положением в

группе и собой на учёбе, то есть справляются с учебной нагрузкой и испытывают удовлетворение от своего положения в группе.

Интересным фактом явилось то, что низкие баллы были получены по таким критериям профессиональной адаптации, как удовлетворённость условиями учёбы (30 %), отношение к малой группе (29 %). Следует подчеркнуть, что условия учёбы являются внешним критерием адаптации, который напрямую не влияет на результат адаптации учащихся. Низкие показатели по шкале «отношение к малой группе» могут свидетельствовать о том, что эта категория ребят находится в процессе усвоения групповых морально-нравственных ценностей малой группы.

Для более полного понимания особенностей профессиональной адаптации студентов высшей школы нами была использована проблемная анкета, которая позволила выявить наиболее значимый круг проблем в жизни студентов. Для исследуемой молодёжи среди наиболее значимых проблемных ситуаций оказались ситуации, связанные с обучением в университете, проблемы, связанные с родителями, со сверстниками и с собственной персоной.

Было выявлено, что ситуации, связанные с обучением в университете, имеют высокую значимость для 11 и 10 % в экспериментальной и контрольной группе соответственно и среднюю значимость для 65 % экспериментальной (60 % студентов контрольной группы). Проблемные ситуации, связанные с родителями, оказались значимыми для 60 и 50 % учащейся молодёжи. Также интересным фактом явилось то, что для данной выборки студентов значимыми оказались ситуации, связанные со взаимоотношениями со сверстниками (65 % высокая и 60 % средняя значимость) и с собственной персоной (47 % и 45 %). Менее значимыми проблемами оказались проблемы, связанные с противоположным полом, и проблемы, связанные с будущим, – у 60 и 65 % студентов данной выборки низкие значения, также низко были оценены проблемы свободного времени (65 % испытуемых в обеих группах).

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что для исследуемой молодёжи важными являются ситуации, связанные с освоением профессиональной деятельности, с процессом обучения в университете,

с удовлетворённостью собой на учёбе и особенностями взаимоотношений с преподавателями. Наряду с этим хочется отметить, что среди значимых и актуальных проблем, волнующих студентов, особое место занимают проблемы взаимоотношений со значимыми социальными группами (студенческая группа, группа сверстников). Не менее важными для исследуемой группы студентов оказались вопросы отношений с родителями, семейные взаимоотношения. Закономерно то, что учащуюся молодёжь волнуют проблемы, связанные с собственной персоной, удовлетворённостью собой в разных сферах жизни.

Обсуждение результатов исследования. В ходе анализа полученных данных было обнаружено, что в контрольной и экспериментальной группах большая часть учащейся молодёжи (62 и 65 % соответственно) имеет недостаточный уровень профессиональной адаптации. У этих студентов процесс приспособления и соответствия собственных профессиональных потребностей, мотивов и интересов к требованиям общества проходил осложнённо, что нашло отражение в двойственном отношении к учебному коллективу, организации, к малой группе, к руководителю, в неудовлетворённости своим положением в студенческой среде, содержанием и условиями труда.

При проведении корреляционного анализа нами были выявлены взаимосвязи критериев профессиональной адаптации студентов вуза с проблемными ситуациями и нравственными ценностями. Этот факт может находить своё отражение в том, что студенты, удовлетворённые своими профессиональными успехами, своим положением в группе, эффективно проходят этап профессиональной адаптации в вузе.

Также были выявлены обратные корреляционные взаимосвязи факторов профессиональной адаптации и проблемных ситуаций, что может проявляться в том, что студенты высшей школы, испытывающие сложности в профессиональной адаптации, также не удовлетворены собой, взаимоотношениями в учебной группе и процессом освоения профессиональных навыков.

Заключение. Таким образом, полученные результаты легли в основание экспериментальной программы реализации модели профессиональной адаптации студентов, которая включала в себя организацию трёх видов деятельности:

1. Организация научно-исследовательской деятельности в форме научно-исследовательского кружка, где студенты самостоятельно организовывали и проводили мероприятия по линии НИРС. Традиционно каждый год проводились следующие мероприятия: ролевая игра «Конференция», «Старший курс – первому», ежегодная конференция из опыта НИРС, организация и проведение ежегодной научно-интеллектуальной схватки «Игра теней», организация и проведение научно-исследовательской деятельности, где студенты учились писать статьи, оформлять тезисы и получали навыки выступления перед большой аудиторией.

2. Волонтерская деятельность была реализована на добровольных началах на основе договора о сотрудничестве ОГКУ «Центр профилактики наркомании» г. Иркутска с Иркутским филиалом РГУФКСМиТ. Работа была выстроена следующим образом:

- создание проблемной группы по профилактике социально-негативных явлений среди молодежи;

- обучение студентов навыкам проведения диагностики здоровья у студенческой молодежи (освоение приборов и диагностического инструментария);

- активное участие в организации и проведении различных мероприятий по профилактике социально-негативных явлений среди молодежи г. Иркутска;

- участие в ежегодных областных мероприятиях по линии Центра профилактики наркомании (Акция «Антиспайс», Всероссийский день здоровья и др.).

3. Интерактивная деятельность по освоению нравственных ценностей была выстроена следующим образом:

- на первом этапе проводилась диагностика нравственных ценностей студентов;

- на втором этапе проводились индивидуальные и групповые профилактические консультации по результатам диагностики нравственных ценностей и социально-педагогической адаптации;

- на третьем этапе студенты включались в групповую работу – тренинги, проблемные беседы, ролевые игры, направленные на понимание, осознание значимых общечеловеческих нравственных ценностей [6].

Данная модель была реализована в 2012–2016 гг. на базах Иркутского государственного университета и Иркутского филиала РГУФКСМиТ.

После внедрения модели мы провели контрольную диагностику, благодаря которой выявили, что большинство студентов экспериментальной группы (65 %) имеют высокий уровень профессиональной адаптации, что выражается в высокой активности в профессиональной деятельности в рамках обучения в вузе, удовлетворённостью собой в учебной и студенческой сферах, высоким уровнем коммуникативных способностей.

В рамках реализации данной модели многие студенты были приглашены в Студенческий совет по НИРС, привлечены к волонтерской деятельности, были реализованы групповые и индивидуальные профилактические консультации, целью которых является опознавание, осознание, принятие своих индивидуальных особенностей, а также специфики профессиональной адаптации каждого учащегося.

Огромная работа была проведена по «нравственному оспосабливанию», благодаря которой была осознана значимость нравственных ценностей не только в успешности процесса профессиональной адаптации студентов высшей школы, но и в жизни молодых россиян [2; 5; 6].

Предложенная модель профессиональной адаптации студентов вуза, разработанное программно-методическое обеспечение могут быть использованы для оптимизации профессиональной адаптации студентов разных направлений и специальностей, а также для разработки комплексов, программ по профессиональной адаптации студентов высшей школы, профессиональной подготовке кураторов учебных групп, профессорско-преподавательского состава и заинтересованных специалистов.

Проведённое исследование не раскрывает всю суть профессиональной адаптации студентов высшей школы, а лишь позволяет наметить актуальные вопросы для дальнейшего изучения. В дальнейшем могут быть продолжены исследования по углублённому изучению роли критериев и факторов профессиональной адаптации и социализации современной молодежи в рамках новой парадигмы образования XXI века.

Список литературы

1. Ахметгалеев Э. Д. Формирование профессиональной направленности будущего социального работника в процессе участия в студенческом волонтерском движении: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2009. 26 с.
2. Богданович Н. Г., Воробьева Е. В., Киселева И. Н. Социально-психологическая адаптация студентов высших учебных заведений как отражение процесса профессионального развития // Вестник БГУ. 2015. № 2. С. 106–110
3. Будякина М. П., Русалинова А. А. Некоторые вопросы адаптации новичков на производстве // Социальная психология и социальное планирование. Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. С. 92–97.
4. Загладина Х. Т. Неформальное образование как важнейший фактор социализации детей и подростков в современной России // Образовательная политика. 2014. № 2. С. 101–114.
5. Киселева И. Н., Богданович Н. Г. Изучение нравственных ценностей как профилактика социально-негативных явлений в молодежной среде // Интеграция национально-этнических традиций в физическом воспитании и спорте для профилактики экстремизма в молодежной среде: материалы круглого стола (13 июня 2015 г.) / ред. Е. В. Воробьева, Н. Г. Богданович. Иркутск: Мегаринт, 2015. С. 240–244.
6. Киселева И. Н., Маланов И. А. Профессиональная адаптация студентов вуза в процессе организации их самостоятельной работы // Вестник БГУ. 2017. Вып. 7. С. 150–155.
7. Матулене Г. О социальной адаптации к деятельности (краткий обзор зарубежной литературы) // Психологический журнал. 2002. № 5. С. 100–108.
8. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса, возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94–97.
9. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2006. 365 с.
10. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме. Теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука, 2002. 275 с.

Статья поступила в редакцию 11.09.2018; принята к публикации 18.10.2018

Библиографическое описание статьи

Киселева И. Н., Маланов И. А., Будаева Т. Б. Особенности профессиональной адаптации студентов высшей школы // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 105–110.

Irina N. Kiseleva¹,

Senior Research Associate,
Branch of the Russian State University
of Physical Education, Sport, Youth and Tourism, Irkutsk
(267 Baykalskaya st., Irkutsk, 664050, Russia),
e-mail: kiseleva_irk@mail.ru

Innokenty A. Malanov²,

Doctor of Pedagogy, Professor,
Buryat State University
(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: pedagogika@bsu.ru

Tuyana B. Budaeva³,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Buryat State University
(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: t.b.budaeva@mail.ru

Features of Professional Adaptation of Students of Higher Education

The relevance of this study lies in the fact that in the conditions of changes and social transformations in all spheres of life, including education, modern society is experiencing an urgent need to reassess values and knowledge about a person, possibilities of socialization and professional

¹ I. N. Kiseleva – organization and implementation of the research, collection of material, analysis of the materials received, writing and processing of the article.

² I. A. Malanov – systematization of the received materials; participation in writing and design of the article; monitoring implementation of the research work.

³ T. B. Budaeva – help in collecting materials, participation in writing the article.

adaptation to rapidly changing socio-economic and cultural environment. It is known that the success of the professional adaptation process in the student age depends on productivity, competitiveness, as well as process of mastering professional skills and skills of future specialists. This causes an interest in this problem. In this article, the research methods of professional adaptation are substantiated and presented. Among the research methods used were the following: a questionnaire modified by the authors for assessing the level of professional adaptation of students (G. S. Nikiforov, M. A. Dmitriev), and "Problem Questionnaire". The article describes the results of professional adaptation level study of high school students, and presents the results of a correlation analysis of students' professional adaptation. A model of university students' professional adaptation has been proposed, which includes the organization of three types of activities: students' research work, volunteer activities, and interactive activities on the development of moral values.

Keywords: professional adaptation of university students, methods of research of professional adaptation, correlation analysis of factors of professional adaptation, model of university students' professional adaptation, research activities of a student, volunteering, activities on the development of moral values

References

1. Ahmetgaleev E. D. Formirovanie professional'noj napravlenosti budushchego social'nogo rabotnika v processe uchastiya v studencheskom volontyorskome dvizhenii: avtoref. ... dis. kand. ped. nauk: 13.00.01. Kazan', 2009. 26 s.
2. Bogdanovich N. G., Vorob'eva E. V., Kiseleva I. N. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya studentov vysshih uchebnyh zavedenij kak otrazhenie processa professional'nogo razvitiya // Vestnik BGU. 2015. № 2. S. 106–110
3. Budyakina M. P., Rusalina A. A. Nekotorye voprosy adaptacii novichkov na proizvodstve // Social'naya psihologiya i social'noe planirovanie. L.: Izd-vo LGU, 1973. S. 92–97.
4. Zagladina H. T. Neformal'noe obrazovanie kak vazhnejshij faktor socializacii detej i podrostkov v sovremennoj Rossii // Obrazovatel'naya politika. 2014. № 2. S. 101–114.
5. Kiseleva I. N., Bogdanovich N. G. Izuchenie нравственных ценностей как профилактика social'no-negativnyh yavlenij v molodyozhnoj srede // Integraciya nacional'no-etnicheskikh tradicij v fizicheskom vospitanii i sporte dlya profilaktiki ekstremizma v molodyozhnoj srede: materialy kruglogo stola (13 iyunya 2015 g.) / red. E. V. Vorob'eva, N. G. Bogdanovich. Irkutsk: Megaprint, 2015. S. 240–244.
6. Kiseleva I. N., Malanov I. A. Professional'naya adaptaciya studentov vuza v processe organizacii ih samostoyatel'noj raboty // Vestnik BGU. 2017. Vyp. 7. S.150–155.
7. Matulene G. O social'noj adaptacii k deyatel'nosti (kratkij obzor zarubezhnoj literatury) // Psihologicheskij zhurnal. 2002. № 5. S. 100–108.
8. Ozhiganova E. M. Teoriya pokolenij N. Houva i V. Shtrausa, vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya // Biznes-obrazovanie v ekonomike znanij. 2015. № 1. S. 94–97.
9. Rozum S. I. Psihologiya socializacii i social'noj adaptacii cheloveka. SPb.: Rech', 2006. 365 s.
10. Romm M. V. Adaptaciya lichnosti v sociume. Teoretiko-metodologicheskij aspekt. Novosibirsk: Nauka, 2002. 275 s.

Received: September 11, 2018; accepted for publication October 18, 2018

Reference to the article

Kiseleva I. N., Malanov I. A., Budaeva T. B. Features of Professional Adaptation of Students of Higher Education // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 105–110.

УДК 378.1

DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-111-117

Александр Николаевич Новиков,
доктор географических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),
e-mail: geonov77@mail.ru

География для студентов-негеографов: значение, специфика содержания и место в образовательном процессе (на примере Забайкальского государственного университета)

Географическая наука относится как к системе естественных, так и общественных наук, что затрудняет восприятие её положения и значения для подготовки студентов негеографических профилей. Ведущим методом исследования выступает позиционирование, как выявление позиций географии в учебных планах и предложение мер по их изменению. География в учебных планах на негеографических направленностях (профилях) занимает различное положение, входя в различные блоки: базовые (у направления «Экология и природопользование»), обязательные (у направления «Сервис») и дисциплины по выбору (у профиля «Технология и экономика»). Для одних профилей географические дисциплины – это реализация территориального подхода – своеобразная инвентаризация какого-либо явления на поверхности Земли, а для других – это географические концепции и теории, которые выступают инструментом познания окружающего мира. Именно этим значением и объясняется различное положение географических дисциплин в учебных планах различных профилей. Нацеленность географии как межфакультетского предмета не в универсальности знаний для всех специальностей, а в уникальности для каждой направленности (профиля). У каждого профиля должна быть своя, только ему понятная и на него ориентированная география. Перспективным для географии является продвижение на негеографических направленностях (профилях) как дисциплины по выбору, что позволит не только дополнить базовые и обязательные дисциплины, так как при территориализации естественные, общественные и экологические процессы получают новые свойства, «выпадающие из поля зрения» профильных дисциплин, но и помочь профессиональной самореализации географов, работающих на негеографических кафедрах.

Ключевые слова: географические дисциплины, географическое образование, Забайкальский государственный университет, кафедра географии, теории и методики обучения географии, преподаватели, студенты

Введение. Осмыслить позиции географии в университете как науки и как учебной дисциплины на негеографических направленностях (профилях) очень сложно, что объясняется её двойственным характером. Советский географ Н. Н. Баранский дал образное сравнение географической науки с птицей, у которой одно крыло естественное, представленное физической географией, а другое – общественное, представленное экономической географией [1].

В современной России сложилось парадоксальное несовпадение между вузовским и школьным образованием в трактовке места географии среди учебных дисциплин. География в вузах отнесена к укрупнённой группе специальностей и направлений подготовки «Науки о Земле» и, как правило, кон-

центрируется в естественно-научных институтах и факультетах (за исключением крупных университетов, где существуют обособленные географические факультеты). География в школах по действующим ФГОС отнесена к гуманитарным дисциплинам наряду с обществознанием и историей, то есть получается, что по вузовской системе образования мы придерживаемся советской традиции, по школьной – традиций Франции и других европейских государств. Всё чаще специалисты высказывают мнения о выделении географии в особую группу междисциплинарных дисциплин в силу её уникальности: органичного сочетания естественно-научных и гуманитарных знаний; формирования целостного мировоззрения о единой картине мира; высокого воспитательного потенциала [9, с. 72–73].

В Забайкальском государственном университете географическое образование осуществляется на факультете естественных наук, математики и технологий. Однако позиции общественной географии, которая в западной науке называется географией человека (*human geography*) более сильные. В настоящее время все кандидаты и доктора географических наук кафедры географии, теории и методики обучения географии (ГТиМОГ) Забайкальского государственного университета (ЗабГУ) принадлежат специальности «Экономическая, социальная, политическая и рекреационная география», то есть они все географы-обществоведы. На кафедре нет физико-географов.

Данные противоречия, безусловно, влияют на позиции географии в ЗабГУ.

У заведующих кафедрами ЗабГУ, которые предоставляют географам возможность преподавания у своих студентов, восприятие географии либо как естественной науки, либо как общественной. От этого зависит понимание значения её для данного профиля. А иногда встречается понимание географии как свода энциклопедических данных, который даёт ответы на два вопроса: «Что?» и «Где?». Именно такие заведующие пытаются «отлучить» географию от образовательного процесса, выводя её из учебного плана. Автор статьи ведёт осторожный и ненавязчивый диалог со всеми заведующими, на чьих кафедрах преподаётся или может преподаваться география, пытаясь объяснить специфику своей науки для каждого конкретного профиля.

Цель статьи – переосмыслить позиции географии в университетском образовании как непрофильного предмета и её значение для студентов и преподавателей ЗабГУ.

Учитывая, что автор является географом-обществоведом, география будет рассматриваться как общественная (гуманитарная) дисциплина.

Методология и методы исследования. Ведущим методом исследования выступает позиционирование как выявление позиций географии в учебных планах и предложение мер по их изменению.

Понятие «позиционирование» широко используется в современной науке и практике и как метод определения позиции, и как стратегия по изменению позиции.

Позиционирование как метод получил распространение в географической науке

в виде изучения географического положения. Позиционный принцип в географии был сформулирован Б. Б. Родоманом [7].

Позиционирование как стратегия применяется в маркетинге, где выявляют реальную позицию товара на рынке и с помощью уже известных методик изменяют её. В настоящее время позиционируют регионы на туристических рынках и кандидатов в депутаты в электоральном пространстве.

В маркетинге образовательных услуг чаще встречаются работы по позиционированию университетов в национальном образовательном пространстве [2; 3], работ по вопросам позиционирования кафедр или отдельных предметов в образовательном пространстве вуза автором не обнаружено.

Конечно, если рассматривать в качестве целевой группы данной статьи преподавателей и заведующих кафедрами ЗабГУ, то можно воспринимать её как авторский маркетинговый ход – стратегию по продвижению образовательной услуги (в данном случае своего предмета) в учебные планы. Однако в условиях сокращения аудиторной нагрузки и увеличения доли самостоятельной работы это изначально провальная стратегия. Обмен дисциплинами, а соответственно и часами (кредитами), должен преследовать иные цели, а не увеличение нагрузки для кафедры ГТиМОГ.

Вторым методом исследования является анализ учебных планов различных направлений, которые получили развитие в ЗабГУ. Анализируя планы, автор старался определить межпредметные связи, выявить возможную полезность географического знания для каждой конкретной направленности (профиля). Необходимо отметить, что в настоящее время в отношении своих предметов подобный анализ могут дать все преподаватели, которые занимались в 2017–2018 гг. составлением фондов оценочных средств (ФОС). ФОСы позволили определить связи между отдельными предметами и выявить вклад (пусть и достаточно условно) своей дисциплины в формирование отдельных компетенций.

Результаты исследования. В одной из предыдущих своих статей [5] на страницах данного журнала автор уже обращался к проблеме конвергенции предметов двух профилей «Безопасности жизнедеятельности» и «Географического образования», где рассматривал значение географических дисциплин

для смежного профиля. Представленная статья рассматривает значение географии для несмежных профилей.

География в учебных планах на негеографических направленностях (профилях) занимает различное положение.

У направления «Экология и природопользование» (профиль «Экология») дисциплина «География» изучается на первом курсе и входит в блок «Базовые дисциплины» наряду с философией, историей, математикой, физикой, геологией и др.

У направления «Сервис» (профиль «Социально-культурный сервис») «География» находится в разделе «Обязательные дисциплины» вариативной части. А в перечне дисциплин по выбору присутствуют «Страноведение» и «География сервиса». У профиля «Сервис в индустрии моды и красоты» наряду с «Географией» в списке обязательных дисциплин, в перечне дисциплин по выбору, рядом с «Географией сервиса», непродолжительное время была дисциплина «География индустрии моды и красоты».

У направления «Педагогическое образование» (профиль «Технология и экономика») «Экономическая география» входит в перечень дисциплин по выбору.

Как показывает представленный обзор, географические дисциплины занимают различное место в учебных планах. Конечно, можно попытаться доказать, что знания географии – это необходимый элемент в перечне общекультурных компетенций и её необходимо ввести в базовую часть. Однако автор статьи считает, что позиции географии адекватно отражают её значение для указанных направлений. Нацеленность географии как междисциплинарного предмета не в универсальности знаний для всех специальностей, а в уникальности для каждой направленности (профиля). У каждого профиля должна быть своя, только ему понятная и на него ориентированная география. Например, у студентов, обучающихся по направлению «Историческое образование» – историческая география; у студентов «Биологического образования» – биогеография и т. д. Такой подход позволит студентам негеографических направленностей произвести территориализацию их знаний, «включиться» в контекст общей географической культуры, переосмыслить свои знания, полученные при изучении специальных (профильных) дисциплин под географическим «углом зрения». Проблема в том, что многие обще-

ственные, естественные и экологические процессы, приобретая пространственные формы (территориализируясь), обретают новые свойства, которые и «выпадают» из «поля зрения» специальных дисциплин. Именно в направлении специализации должна внедряться география (где это возможно и необходимо) и занимать место в списке как обязательных, так и дисциплин по выбору.

Географические дисциплины для студентов-экологов

География для экологов – это фундаментальная дисциплина. В отличие от других профилей для них не нужно разрабатывать особую «экологическую географию» или «геоэкологию». Здесь иная задача – вооружить экологов географическими теориями, концепциями и сформировать у них географическую картину мира.

Для экологов география является очень важным предметом, она позволяет им шире взглянуть на уже известные им вещи. Дело в том, что географические системы (геосистемы), являющиеся объектом изучения географии, и экологические системы (экосистемы), являющиеся объектом изучения экологии, полностью совпадают по компонентному составу. Однако в экосистемах один компонент является главным, его экологи считают центральным, а остальные воспринимают как среду для этого центрального элемента.

Отметим ещё одну особенность экологии, на которую обращали внимание классики отечественной географии В. С. Преображенский [6] и А. Г. Исаченко [4]: экологические системы, в отличие от географических, не отражают связей между элементами среды. Конечно, экологи не отрицают их наличие, но они их не интересуют. В. Б. Сочава [8] выявил взаимосвязь экосистем и геосистем. По компонентному составу экосистема и геосистема могут совпадать, но в плане связей геосистема гораздо богаче.

Экосистемы, в отличие от геосистем, не картируются, а у экологов есть постоянная необходимость обращаться к географическим картам. По сути, экологи, изучая географические карты, вычленивают экосистемы из геосистем, а для этого им, конечно же, нужно иметь хорошие представления о географических системах.

Отмечу, что были случаи, когда студенты переводились с профиля «Экология» на «Географическое образование» и успешно «вливались» в образовательный процесс.

*Географические дисциплины
для студентов направления «Сервис»*

Если оценивать количество географических дисциплин, то самые тесные связи у кафедры ГТиМОГ с кафедрой теории и методики профессионального образования, сервиса и технологий. Причём, несколько лет назад автор предложил для студентов профиля «Индустрия моды и красоты» направления «Сервис» дисциплину «География индустрии моды и красоты».

*Географические дисциплины
для студентов-историков*

На взаимодействие с историками автора подтолкнуло несколько лет назад желание помочь им. Историки на занятиях активно используют историко-географические карты. Однако знания картографии у студентов остаются на школьном уровне, что не позволяет им иметь правильное представление об искажениях на картах и современных способах картографирования. Кроме того, на практику по археологии студенты выезжали без знаний топографии и без умений пользоваться нивелиром и теодолитом. Кафедра истории согласилась, что знания и умения по картографии и топографии студентам нужны, но терять нагрузку, отдавая несколько кредитов на кафедру ГТиМОГ, было невыгодно, так как это обостряло проблему нагрузки для преподавателей-историков. Было принято решение об обмене часами. Кафедра ГТиМОГ, получив курс «Картографические основы исторических исследований», отдала историкам часы для «Исторической географии» для студентов-географов. Коллеги-историки с позиций единого исторического процесса рассмотрели в этом курсе вопросы расширения и «закрытия» ойкумены; формирования политической карты мира; формирование историко-географического образа России. Таким образом, студенты-географы тоже выиграли от проведённого обмена часами между кафедрами.

Так как курсы по выбору предполагают альтернативу, историкам предлагается ещё один курс «Физико-географические факторы исторического процесса». Однако автор, разработав программу и ФОСы, так ни разу не провёл этот курс. Историки изначально мотивированы на изучение «Картографических основ исторических исследований». Подобные курсы, которые создаются для формальной альтернативы, существенно осложняют

жизнь преподавателям университета, так как требуют много времени на разработку и создание ФОСов без дальнейшей отдачи.

Для одних профилей географические дисциплины – это реализация территориального подхода – своеобразная инвентаризация какого-либо явления на поверхности Земли и территориализация их знаний, а для других это географические концепции и теории, которые выступают инструментом познания окружающего мира. Именно этим значением и объясняется различное положение географических дисциплин в учебных планах различных профилей.

Обсуждение результатов исследования. Отмеченное присутствие географических дисциплин в планах подготовки негеографических профилей не отражает всех возможностей кафедры ГТиМОГ в образовательном процессе ЗабГУ.

Если кафедра будет получать нагрузку на других (негеографических) профилях в обмен на предоставление нагрузки у студентов-географов, как это было отмечено с историками, то она потеряет контроль над обучением своих студентов.

Введение географических дисциплин на негеографических профилях решило бы ещё одну проблему. В ЗабГУ вне кафедры ГТиМОГ работает целая группа кандидатов географических наук, которые «мимикрируют»: под экономистов и осваивают экономические дисциплины; под статистиков, осваивая статистику и т. д. Удивляет тот факт, что эти люди не пытаются найти «точки соприкосновения» географической науки и той среды, в которую они были вынуждены трудоустроиться. Автор статьи, как председатель Координационного совета Забайкальского отделения Ассоциации российских географов-обществоведов, выражает озабоченность, что люди «уходят из географии», но в другие науки, судя по их публикационной активности, «не приходят». Отмеченный подход адаптации в других науках (и коллективах негеографических кафедр) позволил бы им не терять профессиональной – географической идентичности. Более того, найти свой индивидуальный путь развития. Не обязательно географические дисциплины должны принадлежать кафедре ГТиМОГ. Если на других кафедрах имеется кадровый потенциал, то возможно развитие географии и на негеографической кафедре. Другое дело, когда географические дисциплины имеются

на негеографической кафедре, но кадрового потенциала для их преподавания у неё нет. Такие случаи тоже имеются в университете.

Перевод некоторых дисциплин в ранг межфакультетских предметов имеет большое значение как для организации образовательного процесса, так и для интеграции преподавателей в рамках научных проектов.

На уровне учебной части должна осуществляться политика, направленная на поощрение обмена нагрузкой между кафедрами, которые не имеют статуса межфакультетских. А докторов наук выпускающих кафедр просто необходимо нацеливать на работу со студентами других кафедр, предлагая им разрабатывать курсы по выбору, которые ориентированы на студентов иных направлений.

При работе над обновлением списков литературы к учебным программам автор обратил внимание, что некоторые профессора – представители технической площадки ЗабГУ, выпускают учебники и учебные пособия, которые при умелой адаптации могут стать, без всякого преувеличения, ценным учебным фондом для «Географического образования».

В настоящее время кафедру ГТиМОГ, как и все другие кафедры ЗабГУ, понуждают выделять определённый процент нагрузки для работодателей. В рамках университета для кафедр можно установить небольшую долю для обмена, но так, чтобы в пределах кафедры баланс сводился к нулю, чтобы не было проигрывающих и выигрывающих кафедр.

Конечно, разработка курса по географии для негеографов требует от преподавателя гибкости мышления, умения адаптировать географические знания для конкретной аудитории. В последние годы высшее образование переживает переход на международные стандарты: внедрение ступеней бакалавриата и магистратуры; компетентностного подхода с его сложной системой оценивания деятельности студента и необходимостью в большом количестве документации. Однако это только изменение внешних форм, которые пока не касаются содержательной стороны предмета (в данном случае географии). В зарубежном западном мире уже обсуждается проблема интеграции географии в учебную программу, ориентированную на интернационализацию. На страницах «Журнала географии в высшем образовании» (Journal of Geography in Higher Education) Пол. Ф. Хад-

сон (Paul F. Hudson) и Сара Хинман (Sarah E. Hinman) [10] высказывают озабоченность, связанную с интернационализацией университетского географического образования в Нидерландах. Пересмотр принадлежности географии к естественным или общественным дисциплинам может изменить положение географических коллективов в структуре университета. За переходом к единым внешним формам образовательного процесса следует переход к единству содержания. Например, типизация почв должна применяться единая во всех университетах США и Европы. Возможно, у географов (как и у всех других преподавателей) России впереди новое испытание – переход на единое с западными странами содержание. А это может, среди большого круга проблем, обострить и проблемы преподавания географии студентам-негеографам и взаимопонимания с коллегами негеографических кафедр.

Выводы:

1. Двойственное положение географии в системах естественных и общественных наук создаёт неоднозначное её восприятие, что препятствует её продвижению в учебные планы негеографических направленностей (профилей).

2. Географические дисциплины присутствуют во многих учебных планах негеографических направленностей (профилей), занимая там различные позиции: базовых, обязательных и дисциплин по выбору.

3. Перспективным для географии является продвижение на негеографических направленностях (профилях) как дисциплины по выбору, что позволит не только дополнить базовые и обязательные дисциплины, так как при территориализации естественные, общественные и экологические процессы получают новые свойства, «выпадающие» из «поля зрения» профильных дисциплин, но и помочь профессиональной самореализации географов, работающих на негеографических кафедрах.

4. В свою очередь, кафедре ГТиМОГ необходимо провести работу по выявлению внешних ресурсов развития: составить список ценных учебных пособий, которые выпустили преподаватели других кафедр ЗабГУ, адаптировать их к образовательному процессу географов и, возможно, привлечь некоторых их авторов к обучению студентов-географов.

5. Учитывая кадровый географический потенциал ЗабГУ, география могла бы стать межфакультетским предметом, не обязательно прикрепленным к кафедре ГТиМОГ.

Список литературы

1. Баранский Н. Н., Анучин В. А. Становление советской экономической географии: избр. тр. М.: Мысль, 1980. 287 с.
2. Беляшова М. Л. Сайт вуза как инструмент позиционирования в образовательном пространстве: жанровый анализ // Гуманитарные научные исследования. 2018. № 5. С. 8.
3. Герасименко Н. М., Зайцева В. А. Позиционирование вузов // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. 2017. № 2. С. 101–112.
4. Исаченко А. Г. География в современном мире. М.: Просвещение, 1998. 160 с.
5. Новиков А. Н. Конвергенция образовательных программ бакалавриата в университетском образовании (на примере направленности «Безопасность жизнедеятельности и география» образовательной программы «Педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет») // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 20–26. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-20-26.
6. Преображенский В. С. Поиск в географии. М.: Просвещение, 1986. 224 с.
7. Родоман Б. Г. География, районирование, картоиды. Смоленск: Ойкумена, 2007. 367 с.
8. Сочава В. Б. Введение в учение о геосистемах. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1978. 319 с.
9. Шульгина О. В., Воронова Т. С., Грушина Т. П. Бенчмаркинг-исследование высшего географического образования в вузах России и зарубежных стран // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Естественные науки. 2018. № 2. С. 66–80.
10. Hudson Paul F., Hinman Sarah E. The integration of geography in a curriculum focused to internationalization: an interdisciplinary liberal arts perspective from the Netherlands // Journal of Geography in Higher Education (J GEOGR HIGHER EDUC). 2017. 13 Jun. P. 549-561. DOI: 10.1080/03098265.2017.1337089.

Статья поступила в редакцию 10.09.2018; принята к публикации 28.10.2018

Библиографическое описание статьи

Новиков А. Н. География для студентов-негеографов: значение, специфика содержания и место в образовательном процессе (на примере Забайкальского государственного университета) // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 111–117. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-111-117.

Aleksandr N. Novikov,

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

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: geonov77@mail.ru*

**Geography for Non-Geographic Students:
Meaning, Specific Content and Place in the Educational Process
(on the Example of the Transbaikal State University)**

Geographical science refers both to the system of natural and social sciences, which makes it difficult to perceive its position and significance for the preparation of students of non-geographic profiles. The leading method of research is positioning, as revealing the positions of geography in the curricula and proposing measures to change them. Geography in curricula on non-geographic dimensions (profiles) occupies a different position, entering into various blocks: basic (in the direction “Ecology and Nature Management”), compulsory (for the direction “Service”) and disciplines of choice (profile “Technology and Economics”). For some profiles, geographic disciplines are the realization of a territorial approach, a kind of inventory of a phenomenon on the surface of the Earth, and for others, these are geographic concepts and theories act as an instrument for understanding the world around them. It is this value that explains the different position of geographical disciplines in the curricula of various profiles. The orientation of geography, as an inter-departmental subject, is not in the universality of knowledge for all specialties, but in uniqueness for each direction (profile). Each profile should have its own geography, only understandable for it, and geography oriented on it. Promising for geography is the promotion of non-geographic directions (profiles) as a discipline of choice, which will allow not only to supplement basic and compulsory disciplines, since in its territorialization natural, social and ecological processes receive new properties “falling out of view” of profile disciplines, but help professional self-realization of geographers working in non-geographic departments.

Keywords: geographical disciplines, geographical education, Transbaikal State University, Geography, Theory and Methodology of Geography Training department, teachers, students

References

1. Baranskij N. N., Anuchin V. A. Stanovlenie sovetskoj ekonomicheskoj geografii: izbr. tr. M.: Mysl', 1980. 287 s.
2. Belyashova M. L. Sajt vuza kak instrument pozicionirovaniya v obrazovatel'nom prostranstve: zhanrovyy analiz // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2018. № 5. S. 8.
3. Gerasimenko N. M., Zajceva V. A. Pozicionirovanie vuzov // Vestnik Habarovskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i prava. 2017. № 2. S. 101–112.
4. Isachenko A. G. Geografiya v sovremennom mire. M.: Prosveshchenie, 1998. 160 s.
5. Novikov A. N. Konvergenciya obrazovatel'nyh programm bakalavriata v universitetskom obrazovanii (na primere napravlenosti «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti i geografiya» obrazovatel'noj programmy «Pedagogicheskoe obrazovanie» v FGBOU VO «Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet») // Uchyonye zapiski ZabGU. Ser. Pedagogicheskie nauki. 2017. T. 12, № 5. S. 20–26. DOI: 10.21209/2542-0089-2017-12-5-20-26.
6. Preobrazhenskij V. S. Poisk v geografii. M.: Prosveshchenie, 1986. 224 s.
7. Rodoman B. B. Geografiya, rajonirovanie, kartoidy. Smolensk: Ojkumena, 2007. 367 s.
8. Sochava V. B. Vvedenie v uchenie o geosistemah. Novosibirsk: Nauka, Sib. otd-nie, 1978. 319 s.
9. Shul'gina O. V., Voronova T. S., Grushina T. P. Benchmarkingovoe issledovanie vysshego geograficheskogo obrazovaniya v vuzah Rossii i zarubezhnyh stran // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Estestvennye nauki. 2018. № 2. S. 66–80.
10. Hudson Paul F., Hinman Sarah E. The integration of geography in a curriculum focused to internationalization: an interdisciplinary liberal arts perspective from the Netherlands // Journal of Geography in Higher Education (J GEOGR HIGHER EDUC). 2017. 13 Jun. P. 549-561. DOI: 10.1080/03098265.2017.1337089.

Received: September 10, 2018; accepted for publication October 28, 2018

Reference to the article

Novikov A. N. Geography for Non-Geographic Students: Meaning, Specific Content and Place in the Educational Process (on the Example of the Transbaikal State University) // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 111–117. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-111-117.

УДК 378

DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-118-128

Алена Дмитриевна Федотова¹,*кандидат педагогических наук,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: einclub@mail.ru***Светлана Ефимовна Старостина²**,*доктор педагогических наук, доцент,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: sestarost@mail.ru*

Наддисциплинарные модули как средство формирования у магистров универсальных компетенций по обновлённым образовательным стандартам

Вопросы формирования универсальных компетенций, определённых требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, недостаточно раскрыты в психолого-педагогической литературе. Это обуславливает разработку новых подходов к проектированию образовательных программ, ориентированных на подготовку специалистов с устойчивым и опережающим уровнем общей и профессиональной культуры. В статье показано, что механизм формирования универсальных компетенций выступает наддисциплинарность, которая, с одной стороны, является характеристикой универсальных компетенций, с другой – надпредметной характеристикой профессиональной деятельности. Цель исследования: обосновать необходимость введения наддисциплинарных модулей в образовательные программы как средства формирования универсальных компетенций. Теоретико-методологическую основу исследования составили системный и компетентностный подходы. Статья содержит обоснование необходимости включения в образовательные программы наддисциплинарных модулей, которые являясь системообразующим элементом организационной структуры образовательной программы, определяют профессионально-личностный рост магистров, обеспечивая целостность, междисциплинарность, интегративность образовательной программы. В рамках представленного наддисциплинарного модуля «Человек – информация» формируется информационно-коммуникативная грамотность, реализация модуля позволяет создать информационную образовательную среду, ориентированную на генерацию нового знания, организовать образовательный процесс через реализацию жизненного цикла знаний. Описание модуля включает: требования к результатам обучения, структуру модуля, содержательный и технологический аспекты.

Ключевые слова: основная профессиональная образовательная программа, универсальные компетенции, модульность, наддисциплинарные модули, информационная компетентность

Введение. В настоящее время в системе образования России происходят радикальные изменения, касающиеся, в первую очередь, высшего образования. К образовательной деятельности и её результатам предъявляются новые требования. Традиционно высшее образование связывается с получением выпускниками базового образования, позволяющего молодым специалистам в будущем осваивать новые компетенции, получать новые квалификации, пе-

реходить от одного вида профессиональной деятельности к другому исходя из личных мотивов и потребностей или под влиянием изменений, происходящих в экономической и социальной сферах. Как отмечает академик А. М. Новиков, «...современное образование должно стать конвертируемым [6, с. 24]».

Переход высшего образования на образовательные стандарты нового поколения значительно расширяет академические свободы образовательных организаций, позво-

¹ А. Д. Федотова проводит исследование, собирает материал, систематизирует его, оформляет текст статьи.

² С. Е. Старостина координирует исследование, определяет концепцию, собирает и систематизирует материал.

ляет им осуществлять профессиональное образование на основе инновационных образовательных программ (по целям, содержанию, организационным формам и технологиям). Основой образовательных стандартов нового поколения выступает компетентностный подход к ожидаемым образовательным результатам высшего образования, которые отражают требования различных групп потребителей (человек, работодатель, государство, общество). Проектирование основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП), исходя из современных тенденций развития профессионального образования, запросов потребителей образовательных услуг, является сложным процессом. Реализация данного процесса предполагает необходимость учёта квалификационных требований к получаемой профессии, выполняемых видов будущей профессиональной деятельности человека и обобщенных трудовых функций, которые выступают отдельными модулями профессиональной образовательной программы.

В последние годы проблемы профессиональной подготовки в системе высшего образования находятся в центре внимания исследователей, однако вопросы профессиональной подготовки специалистов в условиях реализации обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС ВО 3++), разработки образовательных программ на основе профессиональных стандартов раскрыты недостаточно. Это обуславливает интерес исследователей к проблемам применения новых подходов к проектированию ОПОП, ориентированных на подготовку специалистов с устойчивым и опережающим уровнем профессиональной и общей культуры, специалистов, обладающих конвертируемым знанием, специалистов, способных работать с информационными и интеллектуальными ресурсами. Говоря языком образовательного стандарта – специалистов, обладающих универсальными компетенциями.

Методологическая основа исследования: системный подход, позволяющий рассматривать профессиональное образование на разных системных уровнях во взаимосвязи и единстве (профессиональная образовательная программа, модуль образовательной программы, учебная дисциплина, модуль учебной дисциплины); компетентностный подход, дающий возможность фокусировать

внимание на ожидаемых образовательных результатах, которые выступают в виде компетенций и рассматриваются как способность человека действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях.

Цель исследования: обоснование необходимости введения наддисциплинарных модулей в образовательные программы магистров как средства формирования универсальных компетенций.

Результаты исследования и их осуждение. В настоящее время в системе высшего образования происходят глубокие изменения, в первую очередь обусловленные тенденциями новой эпохи, которую принято называть эпоха «информационного общества». Рассматривая изменения, происходящие в обществе, большинство исследователей [3; 5] выделяют следующие признаки инновационной образовательной системы, оказывающие влияние на профессиональную подготовку будущих выпускников высшей школы:

- инновационный характер образования, обусловленный тенденциями развития современного общества, динамикой изменений в социальной и экономической сфере, ориентацией на опережающую подготовку специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в обществе, основанном на знаниях;

- развитая единая образовательная информационная среда, обеспечивающая, согласно жизненному циклу знаний: создание, передачу, хранение, сбережение и использование учебной информации, выстраивание модулей опережающего образования;

- генерация новых, востребованных обществом знаний фундаментального и прикладного характера;

- формирование дополнительных инструментов и механизмов управления знаниями как основы создания новых отношений управления образовательным процессом вуза.

Сегодня изменились представления об образовательном пространстве, расширились его границы, изменились способы получения необходимой информации для обучения и самообразования, появились новые формы формального и неформального образования. Формирование у выпускников вуза информационных компетенций способствует формированию и развитию у них способностей и умений получать и использовать полученную информацию как в процессе вы-

полнения профессиональной деятельности, так и исходя из личных потребностей. В настоящее время поток информации, который «обрушивается» на человека, огромен, поэтому достаточно остро стоит вопрос о её потреблении. Потребление информации человеком должно быть не только активным, но и избирательным, что позволит ему оценить полученную информацию, обеспечит его интеллектуальное развитие. «Человек должен учиться поиску информации, её селекции, анализу, трансформации, усвоению; должен уметь преодолевать трудности, связанные с её восприятием, а также учиться эффективно её использованию, особенно когда информация приобретает различные виды и доступна по многим информационным каналам» [4]. Необходимость формирования культуры восприятия информации, основанной на «наддисциплинарных» знаниях, пре-

допределяет включение в образовательные программы модулей, в рамках которых будет осуществляться формирование информационной культуры.

Переход вузов на обновлённые ФГОС ВО требует разработки образовательных программ, ориентированных на ценности профессиональной подготовки выпускников. В процессе определения ожидаемых образовательных результатов, которые, в свою очередь, представляют собой совокупность универсальных (личностных) и профессиональных компетенций, требуется сопряжение профессиональных и образовательных стандартов.

В табл. 1 представлен ряд положений (принципов), в соответствии с которыми необходимо выстраивать содержание и образовательный процесс по образовательной программе [10, с. 83].

Таблица 1

Принципы проектирования образовательного процесса

<i>Принцип</i>	<i>Характеристика</i>
Модульности	Реализация данного принципа предполагает модульную, а не дисциплинарную логику построения структуры ОПОП. Модуляризация выступает инструментом конструирования профессиональной подготовки
Наддисциплинарности	Реализация принципа наддисциплинарности требует иной, чем в традиционной модели организации процесса обучения и предполагает одновременное сосуществование дисциплинарного содержания и содержания наддисциплинарного. Наддисциплинарность – это форма отражения надпредметной деятельности в процессе обучения
Функциональности	Реализация принципа функциональности предполагает построение модулей на основе профессиональных функций, выделенных в результате анализа профессиональной деятельности, и определяет основную форму интеграции теоретического и практического компонентов обучения в модуле
Нелинейности	Данный принцип обеспечивает построение нелинейного образовательного процесса. Нелинейность выступает основой конструирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся за счёт выбора последовательности изучения модулей, дисциплин в модулях
Контекстности	В рамках реализации принципа контекстности происходит моделирование в содержании, методах, средствах контекста будущей профессиональной деятельности, т. е. осуществляется переход к системному профессиональному образованию
Деятельностный характер образования	Реализация деятельностного характера образования обеспечивает направленность образовательного процесса на приобретение обучающимися опыта деятельности за счёт использования технологий задачного, информационного и персонифицированного подходов, реализации активных форм обучения
Ориентации на результат	Реализация принципа ориентации на результат обеспечивает переход от содержания образовательной программы к результатам образования и выступает основой проектирования содержания образования и технологий обучения

Проектирование профессиональной образовательной программы на основе вышперечисленных принципов предполагает

переход от дисциплинарной структуры образовательной программы, используемой в традиционной модели обучения, к модуль-

ной, на основе выделенных видов профессиональной деятельности и обобщённых трудовых функций. Использование принципа модульности предполагает реализацию не только модульной структуры образовательной программы, но и иной взгляд на содержание образования. В модульных образовательных программах содержание образования группируется по модулям в соответствии с образовательными результатами (компетенциями). Определение групп профессиональных компетенций, на основе обобщённых трудовых функций, в соответствии с выбранными видами профессиональной деятельности,

позволяет спроектировать их как ожидаемые образовательные результаты, которые в образовательной программе выступают результатами отдельных основных и профильных модулей. Формирование универсальных компетенций, единых на уровень образования (бакалавриата, магистратуры, специалитета), определяют так называемые наддисциплинарные (надпредметные) единицы содержания, которые в образовательной программе выступают наддисциплинарными модулями. На рис. 1 представлена структура содержания модульной профессиональной образовательной программы (модульной ОПОП).



Рис. 1. Структура содержания модульной ОПОП

Fig. 1. Structure of the content of the modular OPOP

Построение профессиональной образовательной программы на основе принципа модульности, с одной стороны, ориентировано на формирование компетенций по группам (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции) в соответствии с требованиями образовательного стандарта, с другой – на формирование обобщённых трудовых функций и видов профессиональной деятельности в соответствии с профессиональными стандартами.

Основные и профильные модули образовательной программы, находясь между

собой во взаимосвязи, по мнению В. И. Блинова, определяют «профессионально-функциональный рост» магистров; наддисциплинарные – «профессионально-личностный рост»¹. Дисциплины, входящие в основные и профильные модули, определяют контекст будущей профессиональной деятельности. Наддисциплинарные модули как структурные элементы модульной ОПОП обеспечивают целостность и междисциплинарность образовательной программы.

¹ Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С. Методика преподавания в высшей школе. – М.: Юрайт, 2013. – 315 с.

Анализ научной литературы [1; 7; 10] позволил определить структуру наддисциплинарных модулей ОПОП:

- наличие базовой дисциплины, на основе которой выстраивается содержание модуля. Данная дисциплина выполняет интегративную функцию;

- включение в модуль поддерживающих дисциплин, вариативной части образовательной программы как обязательных, так и по выбору студента;

- введение в модуль практики, которая может включать как учебный вид практики, так и научно-исследовательскую работу студентов.

При таком подходе уже на этапе проектирования наддисциплинарных модулей происходит объединение преподавателей различных кафедр университета общей идеей создания интегрированной ОПОП, в рамках которой будет осуществляться профессиональная подготовка магистров.

В настоящее время в практике проектирования образовательных программ существуют примеры включения наддисциплинарных единиц содержания образования в структуру ОПОП. Так, например, в образовательную программу подготовки специалистов с высшим образованием ряд авторов рекомендуют включать как наддисциплинарные курсы («Профессиональная мобильность», «Технологии освоения компетентностно-ориентированных образовательных программ»), так и наддисциплинарные модули («Технологии исследовательской деятельности»). Ниже представлен разработанный нами наддисциплинарный модуль образовательной программы подготовки магистров «Человек – информация» [10].

Определяя место и роль модуля «Человек – информация», в качестве системообразующего признака мы предложили «наддисциплинарность», поскольку это характеристика универсальных компетенций, которые позиционируются как надпредметные характеристики профессиональной деятельности.

Наддисциплинарность выводит известные и применяемые в современной образовательной практике принципы целостности, интегративности, междисциплинарности [1; 7] на новый качественный уровень, выступая не только основой модели образовательной программы, но и формой отражения над-

предметной деятельности, наддисциплинарным инструментом оценки образовательных результатов.

В нашем исследовании наддисциплинарный модуль «Человек – информация» является «интегрирующим модулем, обеспечивающим целостность образовательной программы подготовки магистров за счёт формирования информационно-коммуникативной грамотности при решении профессиональных задач. Наддисциплинарность модуля позволяет создать информационную образовательную среду, ориентированную на генерацию нового знания, и даёт возможность осуществлять образовательный процесс как «обучение через открытие» [10, с. 97].

Проиллюстрируем программу формирования информационно-коммуникативной грамотности магистров в рамках наддисциплинарного модуля на примере магистерской программы «Социология управления» по направлению 39.04.01 *Социология*.

Значимость группы информационных компетенций определяется необходимостью формирования у студентов:

- готовности к применению современных методов исследования и моделирования с использованием вычислительной техники и соответствующих программных комплексов;

- умений работать с различными информационными ресурсами и программно-методическими комплексами, современными информационно-коммуникационными, компьютерными и мультимедийными технологиями, цифровыми образовательными ресурсами;

- готовности к использованию информационных технологий и инструментальных средств при разработке инновационных проектов, представлении результатов исследовательской деятельности;

- навыков работы с различными видами информации, готовности нести ответственность за свои действия с информацией в различных сетях.

Разложение группы информационных компетенций по дескрипторам (идентификаторам результатов обучения) позволило сформулировать ряд требований, касающихся результатов обучения по наддисциплинарному модулю «Человек – информация». Образовательные результаты по модулю должны:

– задаваться в терминах знаний, умений, опыта деятельности и компетенций, приобретаемых всеми выпускниками;

– формулироваться таким образом, чтобы студент смог продемонстрировать его достижение;

– способствовать достижению результатов обучения по образовательной программе в целом.

Проведённый анализ дескрипторов информационно-коммуникационных компетенций, выделенных на основе вышеуказанных положений, позволяет утверждать: информационным компетенциям присущи свойства междисциплинарности, интегративности, наддисциплинарности; становление информационно-коммуникационной грамотности невозможно без погружения обучающегося в информационную среду; формирование информационных компетенций не может осуществляться в рамках одной дисциплины. Это определяет необходимость введения в образовательные программы магистров наддисциплинарного модуля, в рамках которого будет осуществляться формирование информационных компетенций. Наддисциплинарность модуля, с одной стороны, задаёт нелинейность образовательного процесса, с другой – позволяет использовать весь арсенал содержания (дис-

циплинарные и наддисциплинарные знания), технологий, личного опыта магистров, опыта преподавателя и др.

Изучение литературы [7; 8; 9 и др.] позволило выявить ещё одну закономерность наддисциплинарности – осуществление генерализации содержания модуля за счёт выделения главных линий в содержании образования и представление его в модуле виде структурных единиц. «Основное отличие данных структурных единиц от дисциплин традиционного типа в том, что в дисциплинарной модели предмет – это область наук той или иной дисциплины, а в рассматриваемой же единице предмет – это деятельность по освоению вида профессиональной деятельности» [10, с.103]. В наддисциплинарном модуле «Человек – информация» выделены три главные содержательные линии: компьютерные технологии, технологии работы с информацией, технологии профессиональной деятельности, связанные с информационной культурой. Выделение данных линий в содержании образования позволяет определить структуру наддисциплинарного модуля.

В табл. 2 представлена структура содержания наддисциплинарного модуля «Человек – информация», включающая дисциплины базовой и вариативной частей ОПОП, научно-исследовательскую работу магистров.

Таблица 2

Структура содержания наддисциплинарного модуля «Человек – информация»

№ п/п	Название дисциплины/ практики	Место дисциплины в ОПОП	Количество зачётных единиц	Семестр/ курс	Назначение дисциплины
1	Информационные технологии в науке и образовании	Базовая дисциплина	4 з.е.	1-й, 2-й семестры/1-й курс	В рамках дисциплины магистры осваивают компьютерные и информационные технологии
2	Теория управления знаниями	Обязательная дисциплина вариативной части	2 з.е.	2-й семестр/ 2-й курс	В рамках данной дисциплины магистры приобретают навыки работы с информацией
3	SPSS	Вариативная дисциплина по выбору студентов	2 з.е.	3-й семестр/ 2-й курс	Дисциплины раскрывают специфику профессиональной деятельности, связанной с информационной культурой
4	Методы прикладной статистики для социологов				
5	Научно-исследовательская работа магистров	Вариативная часть	9 з.е.	2-й, 3-й семестры/1-й, 2-й курсы	В рамках НИР проводятся мини-исследования, выполняются проекты с использованием специализированных программных продуктов

Введение обновлённых ФГОС ВО актуализирует проблему отбора содержания образовательных программ, поскольку образовательные стандарты определяют лишь требования к структуре программы, результатам образования и условиям её реализации. Требования к результатам образования, заданные в форме компетенций, обуславливают содержательное поле образовательного процесса. Ответа на вопросы, каковы принципы отбора содержания образования и принципы организации образовательного процесса, каковы структурные единицы содержания и какова структура процесса обучения, образовательные стандарты не дают.

Представленная программа формирования информационно-коммуникационной грамотности, в рамках наддисциплинарного модуля, включает инвариантную (подготавливаемую и транслируемую преподавателем) и вариативную (добываемую и перерабатываемую до уровня учебной информации непосредственно магистрами) части. Содержание образования, включённое в инвариантную и вариативную части, обосновано на основе дескрипторов информационных компетенций и выделенных содержательных линий модуля.

Осуществляя отбор содержания дисциплин, входящих в наддисциплинарный модуль, необходимо исходить из того, что

содержание должно быть «вплетено» в деятельность наддисциплинарного типа (это деятельность, в которой востребованы знания, умения, компетенции многих дисциплин, жизненный и учебный опыт магистров) в специально выстроенных структурных единицах (модулях) учебных дисциплин. Включение модулей учебных дисциплин, порядок изучения которых определяется индивидуальными запросами магистров, в структуру содержания приводит к заданным результатам обучения – формированию информационно-коммуникационной грамотности магистров.

Одним из основных этапов проектирования образовательной программы является этап проектирования образовательных технологий. Отбор образовательных технологий для формирования информационной грамотности осуществляется нами исходя из: принципов организации образовательной деятельности (деятельностный характер образования, ориентация на результат (см. табл. 1)); требований к человеку информационного общества, основанного на знаниях; свойствами информационных компетенций (интегративность, наддисциплинарность).

Ведущими подходами формирования информационных компетенций в рамках наддисциплинарного модуля выступают задачный и информационный подходы, формы реализации которых представлены на рис. 2.

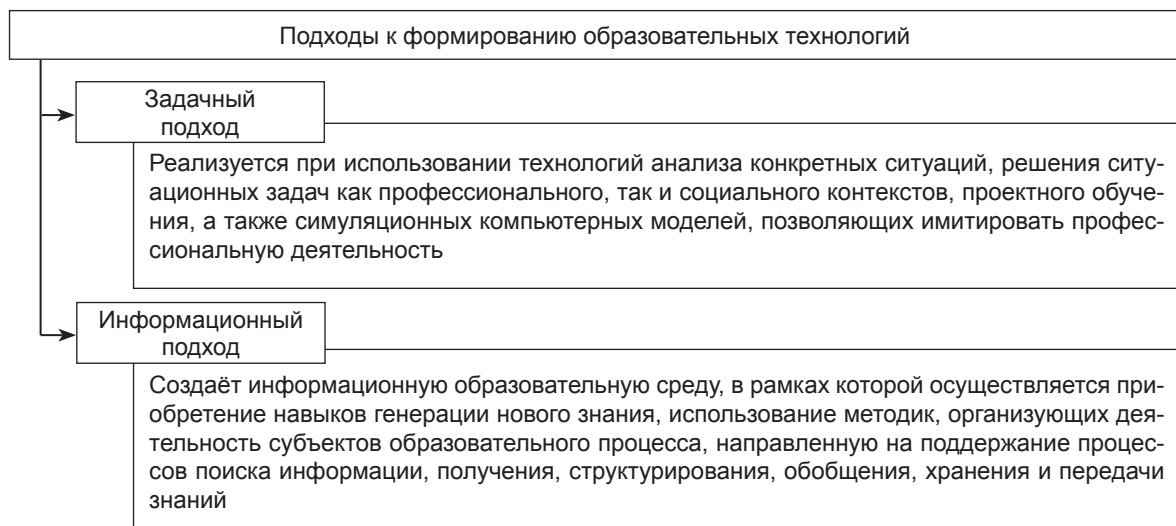


Рис. 2. Подходы к формированию информационных компетенций

Fig. 2. Approaches to the formation of information competencies

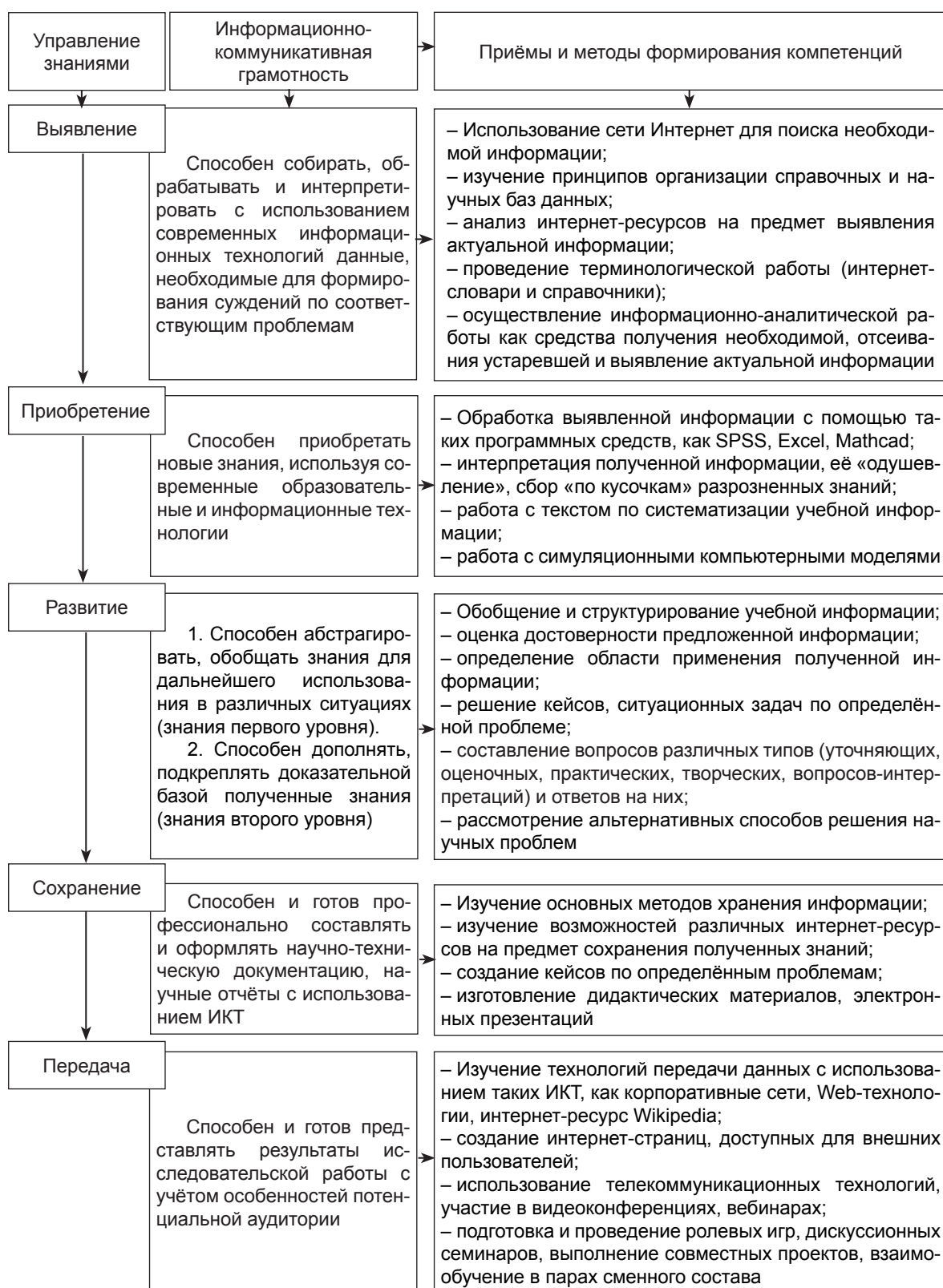


Рис. 3. Приёмы и методы, используемые для формирования блока информационных компетенций

Fig. 3. Techniques and methods used to form a block of information competencies

Для получения эффективного результата – сформированности информационных компетенций – выстраивание образовательного процесса осуществлялось в определённой логике.

Основу такой логики составили этапы жизненного цикла знаний: выявление → приобретение (формирование «знаний нулевого уровня») → развитие (обобщение и абстрагирование влечёт появление «знаний первого уровня», дополнение ведёт к этапу формирования «знания второго уровня») → сохранение → передача [2].

Выделение данных этапов представляется весьма обоснованным, «поскольку темпы развития экономики, сокращение жизненного цикла знаний, существенная модификация профессий требует подготовки высококвалифицированных, «знаниевых» специалистов, которые умеют самостоятельно добывать знания, трансформировать их, сохранять и использовать для профессиональной деятельности» [10, с. 110].

На рис. 3 представлены приёмы и методы формирования информационно-коммуникационной грамотности в соответствии

с дескрипторами информационных компетенций в логике этапов жизненного цикла знаний.

В **заключение** отметим: включение в модульные образовательные программы подготовки магистров наддисциплинарных модулей является развитием и конкретизацией заложенного в ФГОС ВО компетентного подхода.

Наддисциплинарные модули образовательных программ подготовки магистров, выступая средством формирования универсальных компетенций позволяют рассматривать обучение как процесс наддисциплинарного типа, связанный с использованием как предметных, так и надпредметных знаний, учитывающий опыт личности обучаемого.

Представленный наддисциплинарный модуль «Человек – информация» расширяет не только границы образовательного пространства, но и способствуют усвоению магистрами информационных ценностей, формированию культуры восприятия информации, её анализу и синтезу, эффективному её использованию.

Список литературы

1. Дроботенко Ю. Б. Реализация принципа междисциплинарности в образовательных программах магистратуры. Современные университеты: разнообразие миссий и конкурентоспособность: материалы межрегион. науч.-практ. конф. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. С. 103–109.
2. Игнатъева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе. Великий Новгород: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2008. 280 с.
3. Информация и образование в 21 веке [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/01/1_01/bo.html (дата обращения: 15.08.2018).
4. Климова Г. Г., Яковлева Н. А. Информатизация как индикатор и управленческий ресурс образовательных реформ [Электронный ресурс] // Вопросы управления. 2015. № 6. Режим доступа: <http://www.vestnik.uara.ru/ru/issue/2015/06/> (дата обращения: 15.08.2018).
5. Концептуальные основы междисциплинарной стратегии обучения в магистратуре современного университета: науч.-метод. материалы / под ред. Н. В. Чекалёвой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 363 с.
6. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
7. Соснин Н. В. Проблема геометрической и графической подготовки в отечественной высшей технической школе [Электронный ресурс] // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе в условиях ФГОС ВПО: материалы III Междунар. интернет-конф. Режим доступа: <http://www.dgng.pstu.ru/conf2012/papers/12/> (дата обращения: 17.08.2018).
8. Тельманова Е. Д. Социально-педагогический менеджмент как инструмент социализации ремесленников-предпринимателей. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 160 с.
9. Тихомирова Н. В. Управление современным университетом, интегрированным в информационное пространство: концепция, инструменты, методы. М.: Финансы и статистика, 2009. 264 с.
10. Федотова А. Д. Наддисциплинарный модуль образовательной программы профессиональной подготовки магистров в условиях контекстного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2015. 227 с.

Статья поступила в редакцию 21.09.2018; принята к публикации 25.10.2018

Библиографическое описание статьи

Федотова А. Д., Старостина С. Е. Наддисциплинарные модули как средство формирования у магистров универсальных компетенций по обновлённым образовательным стандартам // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 118–128. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-118-128.

Alena D. Fedotova¹,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: einclub@mail.ru

Svetlana E. Starostina²,

Doctor Pedagogy, Associate Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: sestarost@mail.ru

Transdisciplinary Modules as a Means of Forming Universal Competences of Master Students According to Renewed Educational Standards

The formation of universal competences, defined by the requirements of the federal state educational standards of higher education, is not sufficiently exposed in the psychological and pedagogical literature. It leads to the development of new approaches to the educational programs design aimed at training specialists with a sustainable and advanced level of general and professional culture. The article shows that the mechanism for the formation of universal competencies is transdisciplinary, which, on the one hand, is a characteristic of universal competencies, on the other hand, an over-subject characteristic of professional activity. The purpose of research is to demonstrate the need for inclusion the transdisciplinary modules in educational programs as a means of forming universal competencies. The theoretical and methodological basis of the study are systemic and competence-based approaches. The article demonstrates the need for inclusion of transdisciplinary modules in the educational programs that being a system-forming element of the educational program organizational structure determine the professional and personal growth of Master students, providing integrity, interdisciplinarity, and integrativeness of the educational program. Transdisciplinary module "Man – Information" implies development of informational and communicative skills, informative and educational environment focused on generating knowledge, organizing the educational process by means of the life-cycle knowledge. The module description includes requirements for learning outcomes, module structure, informative and technological aspects.

Keywords: basic professional educational program, universal competence, modularity, transdisciplinary modules, informative competence

References

1. Drobotenko Yu. B. Realizaciya principa mezhdisciplinarnosti v obrazovatel'nyh programmah magistratury. *Sovremennye universitety: raznoobrazie missij i konkurentosposobnost': materialy mezhtregion. nauch.-prakt. konf.* Omsk: Izd-vo OmGPU, 2008. S. 103–109.
2. Ignat'eva E. Yu. Menedzhment znaniy v upravlenii kachestvom obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole. *Velikij Novgorod: Novgorod. gos. un-t im. Yaroslava Mudrogo*, 2008. 280 s.
3. Informaciya i obrazovanie v 21 veke [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.e-joe.ru/sod/01/1_01/bo.html (data obrashcheniya: 15.08.2018).
4. Klimova G. G., Yakovleva N. A. Informatizaciya kak indikator i upravlencheskij resurs obrazovatel'nyh reform [Elektronnyj resurs] // *Voprosy upravleniya*. 2015. № 6. Rezhim dostupa: <http://www.vestnik.uapa.ru/issue/2015/06/> (data obrashcheniya: 15.08.2018).

¹ A. D. Fedotova performs the research, collects information and systematizes research materials, prepares the text of the article.

² S. E. Starostina coordinates the research, defines the concept, collects information and systematizes research materials.

5. Konceptual'nye osnovy mezhdisciplinarnoj strategii obucheniya v magistrature sovremennogo universiteta: nauch.-metod. materialy / pod red. N. V. Chekalyovoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. 363 s.
6. Novikov A. M. Postindustrial'noe obrazovanie. M.: Egves, 2008. 136 s.
7. Sosnin N. V. Problema geometricheskoj i graficheskoj podgotovki v otechestvennoj vyshej tekhnicheskoi shkole [Elektronnyj resurs] // Problemy kachestva graficheskoj podgotovki studentov v tekhnicheskom vuze v usloviyah FGOS VPO: materialy III Mezhdunar. internet-konf. Rezhim dostupa: <http://www.dgng.pstu.ru/conf2012/papers/12/> (data obrashcheniya: 17.08.2018).
8. Tel'manova E. D. Social'no-pedagogicheskij menedzhment kak instrument socializacii remeslenikov-predprinimatelej. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2012. 160 s.
9. Tihomirova N. V. Upravlenie sovremennym universitetom, integrirovannym v informacionnoe prostranstvo: koncepciya, instrumenty, metody. M.: Finansy i statistika, 2009. 264 s.
10. Fedotova A. D. Naddisciplinarnyj modul' obrazovatel'noj programmy professional'noj podgotovki magistrów v usloviyah kontekstnogo obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Chita, 2015. 227 s.

Received: September 21, 2018; accepted for publication October 25, 2018

Reference to the article

Fedotova A. D., Starostina S. E. Transdisciplinary Modules as a Means of Forming Universal Competences of Master Students According to Renewed Educational Standards // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 118–128. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-118-128.

**ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ**

**PROBLEMS OF SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL
STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE SECOND GENERATION**

УДК 37.01

Алина Халиловна Ахмедьянова,

кандидат философских наук,

*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
(450008, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а),*

e-mail: alina.axmedyanova.84@mail.ru

**Методологические подходы, принципы и направления формирования
гармонично развитой личности обучающегося**

В данной статье автор исследует проблему формирования гармонично развитой личности обучающегося с позиции диалектического, антропоориентированного, экзистенциально-гуманистического, аксиологического, культурологического подходов. В процессе гармонизации личности ученика в многокультурной среде автор утверждает о необходимости введения нового методологического подхода – кросс-культурного подхода. Данный подход позволяет практиковать методы и принципы, ориентированные на формирование гармоничной личности обучающегося с развитой этнической и гражданской идентичностью. Кросс-культурный подход на сегодняшний день хотя и является новым инструментом в создании кросс-культурной личности, однако довольно активно кросс-культурное исследование практикуется в таких науках, как антропология, политология, психология, социология и экономика. Важным компонентом в формировании гармонично развитой личности обучающегося в кросс-культурной среде является развитый кросс-культурный диалог, который предполагает не только передачу информации от одной этнокультуре к другой, но также формирует и развивает обратную связь, которая способна формировать у обучающегося кросс-культурную грамотность. Поэтому кросс-культурный подход направлен на понимание личности обучающегося как культурно обусловленной категории, которая при определённых педагогических условиях способна взаимодействовать, обмениваться, создавать гармоничный диалог и формироваться как новая уникальная кросс-культурная личность.

Ключевые слова: гармонично развитая личность, методологические подходы, кросс-культурный подход, кросс-культурный диалог, кросс-культурная грамотность

Введение. Главной и приоритетной задачей в сфере образования Российской Федерации является формирование гармонично развитой личности обучающегося как универсальной личности, соответствующей всем требованиям современного общества XXI века. И сегодня гармонично развитая личность обучающегося как глобальная педагогическая и научная проблема не имеет определённых методов решения, чётких выработанных принципов и направлений, поэтому учёные до сих пор находятся в поисках теоретико-методологических основ и общей стратегии гармонизации личности обучающегося.

Методология и методы исследования. Формирование и развитие гармоничной личности обучающегося с древних времен является объектом изучения различных отечественных и зарубежных учёных, которые исследуют данную проблему с различной методологической позиции. Если обратиться к истории методологии, то можно выяснить факт того, что в античной и древневосточной философии был довольно популярен диалектический подход формирования гармоничной и всесторонне развитой личности ученика. Данный подход в современной философии получил твёрдое теоретическое обоснование как методологическая ориентация исследования развивающейся личности учащегося школы. Диалектический принцип определяет развитие как сущность личности ученика. Развитие – это вектор, который движется только в одном направлении, что является основным признаком созидания, прогресса и самосовершенствования личности обучающегося. Если вектор движения самой личности ученика равносителен вектору движения социального бытия, значит, личность ученика совершенна, гармонична и полноценна.

Интересным представляется и антропоориентированный подход в формировании гармонично развитой личности обучающегося, где личность ученика рассматривается как духовное, природное, общественное и практическое существо. Первые разработки принципов антропологического подхода принадлежат чешскому педагогу-гуманисту Я. А. Коменскому, где главный принцип – это принцип развития в единстве природы и личности ребёнка, то есть принцип природосообразности: воспитание и обучение есть «точное приспособление приёмов образова-

тельного искусства к законам действий природы, ...например, птицы, которая выводит своих птенцов; что садовники, живописцы и строители весьма успешно следуют приёмам природы, мы легко придём к заключению, что тем же путём природы должны идти и образователи юношества» [10, с. 68].

В русской педагогике антропологический подход К. Д. Ушинского как педагогическая методология была направлена на разработку принципов развивающегося обучения, где воспитание и обучение являются единым целым в формировании гармонично развитой личности обучающегося. Учёный обосновал цель воспитания – это воспитание всесторонне развитой личности, которая направлена на построение гармоничного взаимоотношения в обществе. Антропологический принцип формирования гармоничной личности обучающегося К. Д. Ушинского признаёт целостность личности ученика, единство его духовной и телесной начал, соразмерность ума и нравственности с его здоровьем. Отметим, что и представители классической отечественной психологии Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубенштейн провели тщательное исследование по проблеме гармонизации личности обучающегося с антропологической позиции с целью разрешения актуальных вопросов по формированию гармонично развитой взрослой личности – выпускника школ.

Философы-экзистенциалисты С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр и другие вводят в научный оборот экзистенциальный подход как методологическую стратегию образования и воспитания подрастающего поколения. Принцип данного подхода заключается в том, что ученик как «образовательная» личность в процессе воспитания и обучения в школе должен сам научиться находить ответы на такие жизненно важные вопросы, как проблемы жизни и смерти, в чём заключается смысл человеческого бытия, уметь строить диалог и обогащать свой внутренний мир, научиться помогать и делать добро людям, уметь переживать и сопереживать, пронести все проблемы и ситуации через себя, формировать свою судьбу самостоятельно, следовательно, только тогда он станет свободным, а значит, будет счастливой личностью и будет жить полноценной гармоничной жизнью.

Одной из прогрессивных тенденций в мировом образовательном процессе

является практикование гуманистического воспитания учащихся школ, которое непосредственно связано с такими понятиями, как «гуманистическая педагогика» и «гуманистический подход». Представители гуманистической педагогики и гуманистического подхода – знаменитые педагоги и психологи Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, В. А. Сухомлинский, теоретически обосновали факт того, что в основе данного подхода лежит понятие «гуманизм». Принцип гуманизма заключается в закономерном процессе развития личности или гуманизации обучающегося школы. Гуманизация образования чётко прописана и в Законе «Об образовании» Российской Федерации, где имеется важный принцип: «Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважение к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье»¹. Одним из важных стратегических ориентиров в гуманизации российского образования является и «Концепция долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года», где также прописан пункт о гуманитарном подходе к формированию гармоничной личности ученика и общества, который ориентирован на «развитие человеческого потенциала России, с одной стороны, это предполагает создание благоприятных условий для развития способностей каждого человека, улучшение условий жизни российских граждан и качества социальной среды, с другой – повышение конкурентоспособности человеческого капитала и обеспечивающих его социальных секторов экономики»².

В своей работе «Теория ориентации личности в мире ценностей» А. В. Кирьякова исходит с точки зрения ценностно-ориентированного подхода к формированию гармонично развитой личности обучающегося, учёный акцентирует внимание на получение

личностью огромного багажа знаний и обладание широким кругозором, что является показателем высокого приобретённого уровня знаний личностью школьника, а это есть основа и «своеобразный, необходимый фундамент для постоянного поиска, развития, совершенствования и углубления имеющихся представлений» [6, с. 3].

Представитель аксиологического подхода, учёный-педагог В. А. Сластенин считает, что гармонично развитая личность обучающегося формируется под воздействием учителя, который даёт понять личности ученика, что она есть высшая ценность, обладающая такими качествами, как любовь, доброта, справедливость, уважение, умеющая ценить семью, дружбу, мать, отца, здоровье, труд и т. д. Следовательно, учитель должен понимать, что «гармоническая личность формируется только в целостном педагогическом процессе, и решать задачи, поставленные обществом перед школой на современном этапе, может только такой учитель, в котором развито системное видение педагогического процесса как целостного явления и готовность к его реализации. ...Для этого необходимо пересмотреть содержание, формы и методы профессиональной подготовки, чтобы направить педагогический процесс на общекультурное и профессиональное формирование и развитие личности учителя» [8, с. 79, 84].

Близок по смыслу аксиологической методологии культурологический подход, ориентированный на усвоение культуры подрастающим поколением как человеческими ценностями, непосредственно позволяющий развивать и формировать творческую, гармоничную личность обучающегося. Так, доктор педагогических наук Е. В. Бондаревская выделяет основные принципы в гармонизации личности ученика – это «ценностные аспекты педагогической культуры, то есть признание ученика высшей ценностью, ориентация целей на воспитание и развитие его личности, формирование нового педагогического мышления, в основе которого – установка на гуманизм, сотрудничество с детьми, реализацию прав личности на образование и развитие, соответствующие её индивидуальности» [3, с. 243]. Учёные-философы, педагоги и психологи (А. П. Валицкая, И. Ф. Гончаров, Б. Т. Лихачев) считают, что гармонично развитая личность обучающегося является образом нового человека, а новый человек

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017 г.) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonobobrazovani.ru/skachat-zakon-ob-obrazovanii> (дата обращения: 02.09.2018).

² Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW (дата обращения: 02.09.2018).

должен обладать такими человеческими качествами: богатым внутренним духовным миром, доброй душой, ответственностью, сознательностью, отзывчивостью, трудолюбием. Все эти качества прививаются и развиваются в воспитательно-образовательном процессе и являются показателем целостного образа личности обучающегося, способствуют его всестороннему развитию.

Доктор педагогических наук В. Л. Бенин в своей статье «Педагогическая культура: явление и сущность», проводит культурологический анализ понятия «педагогическая культура» как «элемент общей культуры, которая присутствует в каждой из видов культур, связывая его с системой социального наследия» [2, с. 65]. Автор статьи рассматривает функции педагогической культуры в двух аспектах: «1. Педагогическая культура определяет основные характеристики развития личности. 2. Педагогическая культура ведёт к совершенствованию форм и методов как профессиональной, так и народной педагогической деятельности, вырабатывает оптимальный механизм трансляции социального опыта» [Там же, с. 66]. Учёный выделяет несколько функций педагогической культуры – регулятивную и аксиологическую. Регулятивная функция отвечает «за поведение обучающегося в процессе трансляции социального опыта; и регуляция качественных характеристик личности обучаемого в процессе их формирования» [Там же, с. 67]. Это «предполагает определённые ограничения деятельности педагога при выборе им средств и границ допустимого педагогического воздействия» [Там же, с. 67]. Регулятивные функции педагогической культуры направлены и на процесс «формирования у воспитуемого определённого набора личностных качеств, аналогичного нормативному в данном обществе» [Там же, с. 68]. Аксиологическая функция доказывает факт того, что «педагогическая культура, не способная решать задачу привития подрастающему поколению определённой, общественно необходимой системы ценностей, не может считаться высокой» [Там же, с. 68]. В итоге В. Л. Бенин делает вывод о том, что «общечеловеческие ценности применительно к наследованию социального опыта» отражаются и передаются через простые формы «взаимоотношений между людьми, правила человеческого существования, которые выработаны и проверены тысячелетиями

развития цивилизации» [Там же, с. 69], что и есть как закономерный и гармоничный процесс развития всего общества и самой человеческой личности.

В свою очередь, учёный-педагог Г. И. Гайсина культурологический подход рассматривает как методологическую ориентацию трёх составляющих – это аксиологический, деятельностный и личностно-творческий аспекты, определяющие личность ученика как целостную систему, как субъект культуры, а культуру как универсальную характеристику этноличности, поэтому, поэтому, чем более гармонизирована и развита личность обучающегося, чем более воспитана в духовном и нравственном плане, тем ярче в ней выражаются традиционно-исторические ценности, и, несомненно, подобная личность ученика свободна, творчески актуализирована, гуманна, полноценна и счастлива. Данный подход позволяет признать «человека субъектом культуры, её главным действующим лицом. Он сосредоточивает внимание на человеке как субъекте культуры, способном вмещать в себя все старые смыслы культуры и одновременно производить новые» [4, с. 15].

Результаты исследования и их обсуждения. На сегодняшний день вышерассмотренные методологические подходы и принципы полностью не удовлетворяют многокультурную среду школы, особенно если личность живет и обучается в социокультурной среде, где эпицентром развития всех сфер является регионально-национальный компонент. Эта проблема актуальна для России, так как многонациональна, многоконфессиональна, состоит из субъектов, которые на 99 % требуют определённого этнического подхода. Поэтому в XXI в. особенно остро стоит глобальный вопрос в образовательной среде регионов Российской Федерации: разработка такого методологического подхода, который бы удовлетворял образовательные потребности всех национальностей на территории нашей страны. Не так давно был сделан выбор: переход от поликультурного пространства в плоскость кросс-культурного пространства, с целью недопущения, как в США, политики ассимиляции и мультикультурализации.

Обратимся немного к истории происхождения понятия «кросс-культурность». Впервые слово «кросс-культурность, кросс-культурное» появляется в американской философии. Философия кросс-культурности

предполагает понимание, взаимодействие и взаимообогащение различных этнических культур, но при этом сохранение культурной идентичности. Известно, что впервые кросс-культурный эксперимент в области психологии провёл английский учёный У. Х. Риверс в конце XIX в., психологи XX в. Д. Берри, Р. Дасен, Я. Пуртинг, М. Сегал обосновали теорию о том, что все народы, принадлежавшие к различным культурам, имеют свою своеобразную психологию, на формирование которой влияет социокультурность, экология и биология.

Впервые кросс-культурный подход был рассмотрен в работах таких учёных, как Н. Н. Алиева [1], Т. В. Жукова [5], Г. А. Феропонтов [8]. Американский психолог Т. Триандис [7, с. 13] считал, что на современном этапе кросс-культурный подход в психологии и педагогике должен иметь одну цель – это нахождение специфических основ в каждой культуре, выявление универсальных элементов в философии, психологии и педагогике этих культур, которые, например, отсутствуют в культурной основе другого народа, и вследствие чего создание такой модели или программы, которая помогала бы взаимодействовать таким двум и более этнокультурам гармонично созидать и сохранять при этом свою этнокультурную идентичность.

Кросс-культурный подход активно применяется в кросс-культурном исследовании в таких научных направлениях как антропология, политология, психология, социология и экономика. Отметим, что кросс-культурное исследование берёт свои истоки с компаративистского подхода – это подход основан на сравнении различных культур для выяснения общих черт, универсальности и нахождения в них различий, которые являются отличительной, самобытной и идентичной. Например, сравнительно-исторический метод в историческом исследовании можно заменить синонимичными понятиями «сравнительный, компаративный или кросс-культурный метод», которые носят один и тот же смысл – сравнить, проанализировать и понять вну-

тренний мир культуры. Однако недостаточно просто «сравнительного метода», необходим кросс-культурный метод, позволяющий не только приблизиться к той или иной этнокультуре, но и «кросс» – войти, пересечь её, и, в сущности, соприкасаясь с её самобытностью, осознать её значимость для всего многокультурного социума [11, с. 13], суметь перенять что-либо, произвести синтез и поделиться ещё и со своим культурно-историческим опытом. То есть кросс-культурный метод в рамках кросс-культурного подхода актуален в XXI в., у него более глубокие познания в многокультурном современном образовательном пространстве.

Составным компонентом кросс-культурного подхода в гармонизации личности является кросс-культурный диалог как категория кросс-культурной гармоничной связи в многокультурном историческом измерении. Если в Концепции поликультурного образования в России одним из важных принципов является полилингвальность, которая предполагает изучение не только родного, но и иностранных языков, что выражается в простой коммуникации и межкультурной связи с инокультурами. Мы же предлагаем кросс-культурный диалог не просто как передачу информации от одной этнокультуры к другой, но и формирование и развитие обратной связи, где будет иметь место кросс-культурная грамотность и полноценный многокультурный гармоничный диалог с общей пользой.

Заключение. Таким образом, наиболее альтернативным методологическим вариантом формирования гармонично развитой личности обучающегося в современной социокультурной среде является кросс-культурный подход, так как данный подход основан на понимании личности обучающегося как культурно обусловленной категории, которая при определённых педагогических условиях способна взаимодействовать, обмениваться, создавать гармоничный диалог и формироваться как новая уникальная кросс-культурная личность с развитой культурной компетенцией и культурной грамотностью.

Список литературы

1. Алиева Н. Н. Лингвокультурология, межкультурная коммуникация и кросскультурная лингвистика [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Philologia/19454.doc.htm (дата обращения: 02.09.2018).
2. Бенин В. Л. Педагогическая культура толерантности. Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. 160 с.
3. Бондаревская Е. В. Введение в педагогическую культуру. Воспитание как встреча с личностью: избр. пед. тр.: в 2 т. Т. 1. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2006. 420 с.

4. Гайсина Г. И. Становление культурологического подхода как методологической основы педагогики // Гаудеамус. Сер. Народное образования. Педагогика. Психология. 2002. № 2. С. 12–21.
5. Жукова Т. В. Кросскультурная коммуникация в процессе духовно-нравственного и патриотического воспитания студентов БелГУ // Межнациональные отношения в южнорусском порубежье: материалы регион. науч.-практ. конф. (г. Белгород, 21 нояб. 2005 г.) / под ред. А. И. Дудка. Белгород: БелГУ, 2006. С. 103–106.
6. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург: Изд-во Оренбург. гос. пед. ун-та, 1996. 187 с.
7. Колосовская Т. А. Формирование кросскультурной компетентности будущих учителей. Шадринск: Исеть, 2006. 32 с.
8. Слостёнин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. 1991. № 10. С. 79–84.
9. Ферапонтов Г. А. Социокультурный и кросскультурный феномен в системе образования. Новосибирск: НГПУ, 2003. 202 с.
10. Ян Амós Комёнский. Великая дидактика. М.: Книга по Требованию, 2012. 321 с.
11. Lin Hai Chun. Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural transmission through cross-cultural encounters. School of Education, Malmö University. 2002. 318 p.

Статья поступила в редакцию 15.09.2018; принята к публикации 20.10.2018

Библиографическое описание статьи

Ахмедьянова А. Х. Методологические подходы, принципы и направления формирования гармонично развитой личности обучающегося // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 129–135.

Alina Kh. Akhmedyanova,

Candidate of Philosophy,

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

(3a October Revolution st., Ufa, 450008, Russia),

e-mail: alina.axmedyanova.84@mail.ru

Methodological Approaches, Principles and Directions of a Student's Harmoniously Developed Personality Formation

In this article the author investigates the problem of a student's harmoniously developed personality formation from the position of dialectical, anthropo-oriented, existential, humanistic, axiological, cultural approaches. In the process of the student's personality harmonization in a multicultural environment, the author argues the necessity to introduce a new methodological approach – cross-cultural approach. This approach allows us to practice methods and principles focused on the student's harmonious personality formation with a developed ethnic and civil identity. Today the cross-cultural approach is a new tool in creation of a cross-cultural personality, but the cross-cultural research is practiced quite actively in such sciences as anthropology, political science, psychology, sociology and Economics. An important component in the formation of a student's harmoniously developed personality in cross-cultural environment is a developed cross-cultural dialogue, which involves not only the transfer of information from one ethnic culture to another, but also forms and develops feedback that can form a student's cross-cultural literacy. Therefore, the cross-cultural approach is aimed at understanding the student's personality as a culturally conditioned category, which under certain pedagogical conditions is able to interact, exchange, create a harmonious dialogue and can be formed as a new unique cross-cultural personality.

Keywords: harmoniously developed personality, methodological approaches, cross-cultural approach, cross-cultural dialogue, cross-cultural literacy

References

1. Alieva N. N. Lingvokul'turologiya, mezhkul'turnaya kommunikaciya i krosskul'turnaya lingvistika [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Philologia/19454.doc.htm (data obrashcheniya: 02.09.2018).
2. Benin V. L. Pedagogicheskaya kul'tura tolerantnosti. Ufa: Izd-vo BGPU, 2012. 160 s.
3. Bondarevskaya E. V. Vvedenie v pedagogicheskuyu kul'turu. Vospitanie kak vstrecha s lichnost'yu: izbr. ped. tr.: v 2 t. T. 1. Rostov n/D.: Izd-vo RGPU, 2006. 420 s.

4. Gajsina G. I. Stanovlenie kul'turologicheskogo podhoda kak metodologicheskoy osnovy pedagogiki // Gaudeamus. Ser. Narodnoe obrazovaniya. Pedagogika. Psihologiya. 2002. № 2. S. 12–21.
5. Zhukova T. V. Krosskul'turnaya kommunikaciya v processe duhovno-nravstvennogo i patrioticheskogo vospitaniya studentov BelGU // Mezhnacional'nye otnosheniya v yuzhnorusском porubezh'e: materialy region. nauch.-prakt. konf. (g. Belgorod, 21 noyab. 2005 g.) / pod red. A. I. Dudka. Belgorod: BelGU, 2006. S. 103–106.
6. Kir'yakova A. V. Teoriya orientacii lichnosti v mire cennostej. Orenburg: Izd-vo Orenburg. gos. ped. un-ta, 1996. 187 s.
7. Kolosovskaya T. A. Formirovanie krosskul'turnoj kompetentnosti budushchih uchitelej. Shadrinsk: Iset', 2006. 32 s.
8. Slastyonin V. A., Mishchenko A. I. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya // Sovetskaya pedagogika. 1991. № 10. S. 79–84.
9. Ferapontov G. A. Sociokul'turnyj i krosskul'turnyj fenomen v sisteme obrazovaniya. Novosibirsk: NGPU, 2003. 202 s.
10. Yan Amós Koménskij. Velikaya didaktika. M.: Kniga po Trebovaniyu, 2012. 321 s.
11. Lin Hai Chun. Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural transmission through cross-cultural encounters. School of Education, Malmö University. 2002. 318 p.

Received: September 15, 2018; accepted for publication October 20, 2018

Reference to the article

Akhmedyanova A. Kh. Methodological Approaches, Principles and Directions of a Student's Harmoniously Developed Personality Formation // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 129–135.

УДК 362.7

Надежда Васильевна Курилович¹,*доктор педагогических наук, доцент,
Тамбовский государственный университет им. Р. Г. Державина
(393000, Россия, г. Тамбов, ул. Советская, 181),
e-mail: Kurilovichtmb@mail.ru***Елена Александровна Чернова²,***аспирант,
Тамбовский государственный университет им. Р. Г. Державина
(393000, Россия, г. Тамбов, ул. Советская, 181),
e-mail: darknegr@mail.ru*

Формирование готовности педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ

В статье рассмотрена готовность социальных педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья, проанализированы подходы, рассмотрены сущность и содержание понятия «готовность», «готовность педагога», «универсальная профессиональная готовность», определено понятие универсальной готовности. Готовность к работе с детьми с особенностями в развитии является необходимым фундаментом для последующего проявления профессиональной компетентности и достижения мастерства, выработки своего собственного стиля работы, способствующим формированию профессиональных и специальных компетенций, которыми должен обладать будущий социальный педагог. В настоящее время наблюдается снижение мотивации профессиональной деятельности педагогов, неготовность к профессиональной инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования, низкая стрессоустойчивость при выполнении профессиональных обязанностей, отсутствие в деятельности творчества и креатива. Учитывая особенности детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, у социальных педагогов должна быть сформирована универсальная профессиональная готовность, включающая совокупность видов готовности (с различными компонентами) к работе с ними. Понятие «универсальная профессиональная готовность» социального педагога является интегральным понятием, включающим творческую и креативную, инклюзивную, инновационную, личную экстремальную готовность к работе, являющимся устойчивым личностным образованием, с заложенными знаниями, умениями и личностными качествами, мотивами, ценностями, определяющими компетентность будущих педагогов. Проблема формирования универсальной профессиональной готовности социальных педагогов к работе с особыми детьми является многосторонней, поскольку объединяет в себе психологические, социологические и педагогические аспекты. Её необходимо рассматривать как целостное проявление внутренней активности педагога.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, готовность педагога, универсальная готовность, компоненты, структура готовности

Введение. В стремительно меняющемся мире новых знаний, технологий, открытий и достижений главным условием остаются требования, которые предъявляются ко всем участникам образовательного процесса: готовность к получению знаний как со стороны обучающегося, так и со стороны педагога, готового осуществлять профессиональную дея-

тельность, включающую не только комплекс знаний, навыков и умений, приобретённых в процессе профессиональной подготовки в вузе, но и готовность к профессиональному росту в условиях информатизации и развития новых наукоемких технологий. Характеристика квалификации, необходимая педагогу для осуществления определённого вида профес-

¹ Н. В. Курилович формулирует концепцию данного исследования, цели и задачи, определяет выводы.

² Е. А. Чернова анализирует и систематизирует научную литературу по проблеме исследования, совместно с руководителем определяет цель, задачи исследования, оформляет статью.

сиональной деятельности, отражается в профессиональном стандарте¹. Согласно данному документу, основными характеристиками успешного педагога являются мобильность, готовность к переменам, ответственность и самостоятельность в принятии решений, способность к нестандартным трудовым действиям, творческий подход к осуществлению своих обязанностей, постоянное саморазвитие². Говоря о готовности социального педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, отметим, что эти характеристики усиливают своё значение.

Методология и методы исследования. Понятие «готовность» в педагогике рассматривается с различных позиций: готовность к труду (Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, Л. А. Кандыбович), готовность к действию, внутренняя готовность, инновационная готовность, профессиональная готовность, готовность к обучению (Н. В. Нижегородцева), социально-психологическая готовность к решению педагогических задач (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская), готовность к восприятию (Н. В. Кузьмина), готовность к осмыслению педагогических явлений (Л. В. Никитенкова), готовность к профессионально-педагогической деятельности (Ю. И. Турчанинова, Е. Г. Шаинов).

М. Б. Игошев выделяет основные этапы развития научных взглядов на проблему готовности личности к деятельности [3].

Первый этап затрагивает период, начиная с конца XIX – начала XX в. Разрабатываются вопросы нейрофизиологических механизмов регуляции, где психологическая готовность рассматривается как один из механизмов успешности в деятельности. Сторонниками данного подхода являются Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин, А. А. Ухтомский и др.

Л. С. Нерсисян и В. Н. Пушкин рассматривают готовность с точки зрения компонентов профессиональной деятельности. А. Ц. Пуни анализирует готовность через призму симптома комплекса черт личности.

¹ Постановление Правительства РФ от 22.01.2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.base.garant.ru/70304190> (дата обращения: 15.06.2018).

² Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н (с изм. от 25.12.2014 г.) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 15.06.2018).

Второй этап начинается с 1940–1960-х гг. Именно в этот период понятие «готовность» рассматривается с позиции теории деятельности: на уровне физиологических, психологических механизмов мотивационных установок, мотивов, установок, потребностей личности. Авторами данной теории являются А. Г. Асмолов, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов. Д. Н. Узнадзе связывает готовность личности и действия. А. Г. Асмолов в монографии «Деятельность и установка» придерживается мнения, что установка является предпосылкой возникновения деятельности.

Начиная с 1970-х гг. и по настоящее время идёт третий этап развития научных взглядов на предмет готовности педагога к осуществлению деятельности. Разрабатывается теория психологической готовности, обогащается понятие «психологическая готовность к труду» и вводится понятие «профессиональная готовность». А. П. Сернявская, А. М. Столяренко, О. Б. Дмитриева рассматривают готовность как деятельностьную и личностную характеристику субъекта труда, которая отражает уровень развития и потенциальные возможности педагога. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович определяют готовность как совокупность компонентов: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, рефлексивный.

А. А. Деркач рассматривает готовность педагога как целостное проявление личности, выделяя познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты. Готовность к труду, готовность к действию, внутренняя готовность, инновационная готовность, системная готовность рассматривается О. С. Тоистевой как результат формирования комплекса профессиональных, метапрофессиональных и эмоционально-психических качеств личности.

Г. И. Хозяинов интерпретирует понятие «готовность» на уровне ценностных ориентаций, рассматривая «готовность» как качество, состояние и динамический процесс, который подвержен изменению³. Исследователи Г. А. Алферова, К. М. Дурай-Новакова, А. И. Пискунов отмечают, что готовность к педагогической деятельности заключается в усвоении им специальных знаний, социальных отношений, в сформированности профессиональных качеств личности.

По мнению С. И. Архангельского, готовность педагога отражается «в умении

³ Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. – М.: Высш. шк., 1988. – С. 23.

хорошо, мастерски преподавать свой предмет, доступно, глубоко излагать учебную информацию, увлекать потребностью знаний, возбуждать в них (учащихся) трудолюбие и упорство, стремление самостоятельно находить решение научных задач, развивать ширину их взглядов и гибкость мышления» [2, с. 330].

По мнению Н. В. Курилович, составной частью всего процесса профессиональной подготовки работника социальной сферы является процесс формирования культуры профессионального общения [5].

К. К. Платонов и В. В. Сторож рассматривают профессиональную готовность специалиста как субъективное состояние личности, которая считает себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся её выполнять [7, с. 45; 11].

Е. П. Ильин определяет готовность как оптимальное рабочее состояние, которое характеризуется длительным сохранением работоспособности и возобновлением сил, адекватной реакцией на внешнее влияние, ритмичностью и синхронностью [4].

О. С. Тоистева определила такие компоненты готовности к педагогической деятельности, как мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) [3].

По словам В. А. Сластенина, «...совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В её составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма»¹.

С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова, И. В. Ульянова рассматривают профессиональную готовность и психологическую готовность с позиции деятельности [1, с. 83–92; 9].

Теоретические подходы по формированию профессиональной готовности будущего социального педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья нашли своё отражение в работах Н. Ф. Басова, М. А. Галагузовой, Н. В. Гарашкиной,

И. А. Зимней, С. В. Тетерского, А. В. Хуторского и др. Проблема становления профессиональной готовности к педагогической и социальной деятельности рассматривается в работах В. И. Волюнкина, Б. М. Игошева, В. А. Монастырского, В. А. Сластенина. Исследования в области формирования психолого-педагогической готовности к профессиональной деятельности проведены такими учёными, как А. Г. Асмолов, Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская, А. К. Маркова.

Профессиональная готовность к работе с детьми с особенностями в развитии является необходимым фундаментом для последующего проявления профессиональной компетентности и достижения мастерства, выработки своего собственного стиля работы, способствующим формированию профессиональных и специальных компетенций, которыми должен обладать будущий социальный педагог. В настоящее время наблюдается снижение мотивации профессиональной деятельности педагогов, неготовность к профессиональной инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования, низкая стрессоустойчивость при выполнении профессиональных обязанностей в работе с детьми с особенностями в развитии.

В разные культурно-исторические эпохи отношения к «особой группе людей» было самым различным – от крайней жестокого до милосердного и сострадательного. У всех у них наблюдается то или иное отклонение от «нормы». Сложность в определении понятия «норма» не только терминологическая, но и содержательная. Например, в медицине, психологии, социологии имеются свои показатели, параметры, характеристики нормы. По мнению Г. Н. Штиновой, М. А. Галагузовой, «... норма – это некое идеальное образование, условное обозначение объективной реальности, некий среднестатистический показатель, характеризующий реальную действительность, но не существующий в ней»². То, что не соответствует норме, обозначается другим словом – «отклонение».

Для социальной педагогики понятия «норма» и «отклонение от нормы» очень важны, так как используются для характеристики процесса развития и социального поведения человека. Отклонения могут носить как негативный, так и позитивный характер. Напри-

¹ Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – С. 32.

² Штинова Г. Н., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: Владос, 2008. – С. 92.

мер, отклонениями от нормы в развитии ребёнка являются и умственная отсталость, и талантливость, и одарённость. В социальной педагогике понятия «норма» и «отклонение» позволяют выделить определённую точку отсчёта, относительно которой можно уточнять причины, вызывающие те или иные отклонения, выяснять, каким образом они влияют на процесс социализации личности, и на основе этого строить практическую социально-педагогическую деятельность. Отклонения в здоровье могут быть вызваны или наследственными факторами, или какими-либо внешними обстоятельствами. В специальном образовании физические отклонения определяются исходя из возможностей обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. В Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» введены понятия «дети-инвалиды», «дети с ОВЗ». Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и(или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий для получения образования¹.

Понятие «инвалид» несколько отличается от понятия «ограниченные возможности здоровья» и трактуется как лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты, а лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория «ребёнок-инвалид»². В соответствии с этими понятиями определено содержание образования, условия организации обучения и воспитания таких детей.

Результаты исследования и обсуждение. Учитывая особенности категории детей с ограниченными возможностями здоровья, у социальных педагогов должна быть

сформирована универсальная профессиональная готовность, включающая совокупность видов готовности (с различными компонентами) к работе с особыми детьми.

Вслед за В. А. Сластениным мы делаем акценты на выделении компонентов универсальной профессиональной готовности, таких как инновационность, креативность, инклюзивность, экстремальность.

Формирование готовности социально-го педагога к педагогической деятельности в условиях дополнительного образования является сложным процессом, а исследование осуществляется на стыке теории и методики профессионального образования, педагогики, психологии.

Опираясь на работы В. В. Хитрюк и И. Н. Хафизуллиной, профессиональную готовность социальных педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, на наш взгляд, необходимо рассматривать с точки зрения инклюзивной готовности «аттитюд»³. «Аттитюд» включает в себя профессиональное мышление и профессиональное поведение педагога, которое является основой его профессионально-педагогической компетентности. Сама инклюзивная готовность обладает образовательным эффектом, содержание которого отражает намерения использовать образовательные результаты (комплекса компетенций) при решении практических задач и требования, предъявляемые социальным заказом к качеству образования.

По мнению А. К. Марковой, компетентный социальный педагог должен обладать и инновационной готовностью, под которой понимают способность педагога воспринимать предлагаемые педагогические инновации без отторжения и создавать условия для их практического применения. При этом педагог должен понимать необходимость собственного роста, знать базисные основы профессиональной деятельности, критически относиться к своей деятельности, иметь собственный профессиональный опыт, быть готовым к опытно-экспериментальной работе, уметь распознавать педагогическую инновацию.

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (последняя ред.) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 15.06.2018).

² Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.base.garant.ru/10164504> (дата обращения: 15.06.2018).

³ Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Астрахань, 2008. – 213 с.; Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2015. – 390 с.

Компетентный социальный педагог строит модели социальных отношений и партнёрства, берёт на себя ряд организаторских функций педагога, психолога, методиста, управленца и в каждый компонент своей деятельности закладывает инновационные подходы: цели, содержание, развитие способностей, методы. Структурные компоненты инновационной деятельности наиболее ярко и детально описаны в работах Н. Д. Никандрова и В. А. Кан-Калика. Важность и значение культуры здоровья усиливается при внедрении инновационных процессов и инновационной готовности в педагогическую практику.

Нельзя не сказать, что профессиональная деятельность социального педагога в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья сопряжена с рисками, стрессами, экстремальными условиями труда, физическими, эмоциональными и моральными перегрузками. Это даёт возможность рассмотреть такой вид готовности педагога, как личная экстремальная профессиональная готовность. Сфера личной экстремальной профессиональной готовности была заимствована из сферы здравоохранения. Но работают с детьми с ограниченными возможностями не только медики, но и социальные педагоги. Данная деятельность вызывает большие трудности, обязывающие к полному, крайнему, предельному напряжению сил и возможностей, фактор усталости и утомления требует напряжения для поддержания должного качества работы, а фактор внутренней неготовности и отсутствия интереса к выполняемой работе, решаемой задаче, поручению ставят под угрозу физическое здоровье. Общие и специальные (частные) педагогические принципы экстремальной подготовки достаточно подробно изложены А. М. Столяренко, Е. Л. Куцеевой [8]. К общим педагогическим принципам он относит принципы методологического, обучающего (дидактического), воспитательного назначения. Специальные (частные) педагогические принципы экстремальной подготовки включают основные, содержательные, организационные, методические.

К основным принципам относятся:

– принцип экстремальной природосообразности, заключающийся в глубоком понимании закономерностей целенаправленного формирования компонентов;

– принцип экстремальной научности, опирающийся на научные данные экстремальной психологии и экстремальной педагогики;

– принцип психолого-педагогического единства, который учитывает и психологические, и педагогические закономерности, и взаимосвязи;

– принцип экстремальной целеустремлённости и надёжности, заключающийся в строгом подчинении цели;

– принцип гуманизма и личностного подхода, основывающийся на идеях гуманизма и ценности человеческой жизни;

– принцип оптимизма и позитивности, на основе выбора форм, средств, методов и приёмов подготовки человека к преодолению экстремальных трудностей.

Комплекс содержательных принципов содержит такие принципы, как:

– принцип формирования экстремальной подготовленности и экстремальных способностей;

– принцип единства экстремального обучения, воспитания, развития;

– принцип экстремально-прикладной результативности.

В организационные входят следующие принципы:

– принцип педагогической системности;

– принцип единства группового, дифференцированного и индивидуального подходов;

– принцип специального обеспечения экстремальной подготовки.

Методические принципы включают такие принципы, как:

– принцип мотивирующей, воспитывающей и развивающей личности;

– принцип доступности, последовательности и прочности подготовки¹.

По мнению Н. Н. Малярчук, напряжение, естественное стрессовое состояние, состояние эмоционального выгорания у педагогов осуществляющих обучение различных категорий детей в условиях инклюзивного образования, являются отрицательными факторами и свидетельствуют о несформированности экстремальной профессиональной готовности [6, с. 45].

Экстремальная профессиональная готовность тесно связана с творческой готовно-

¹ Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика: учеб. пособие для вузов. – М.: Юнити-Дана, 2002. – С. 215.

стью социального педагога, так как помогает педагогу справиться со стрессами, перегрузками и моральным истощением. Творческая готовность или креативная готовность заключается в творческом или креативном подходе к своей деятельности, в изменении информационной функции учебной деятельности на развивающую. Процесс творчества основывается на вдохновении автора, его способностях, а креативный процесс несёт в себе прагматический элемент, заключающийся в понимании, зачем, для чего, что именно и как нужно создавать. Такое взаимодействие педагога, детей и их родителей создаёт атмосферу творчества, сотрудничества, диалога, что позволяет активизировать творческие потенциалы личности и способствовать раскрытию одарённости [10]. Ведь дети, имеющие отклонения в физической сфере, могут иметь творческую одарённость, творческие способности, талант (Д. Б. Богоявленская, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков). Работая с такими детьми, сам педагог должен обладать творческой готовностью. Содержание системы развития творческой готовности педагога должно способствовать мобилизации творческих и креативных способностей личности, стиму-

лированию её творческой активности, реализации её потенциала и формированию способности личности к саморазвитию. Готовность к творчеству и креативу заключается в возможности самостоятельно, целенаправленно осуществлять и корректировать педагогическую персональную деятельность по достижению проектного образа.

Заключение. Таким образом, понятие «универсальная профессиональная готовность» социального педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья – интегральное понятие, включающее творческую и креативную, инклюзивную, инновационную, личную экстремальную готовность к работе, являющееся устойчивым личностным образованием, с заложенными знаниями, умениями и личностными качествами, мотивами, ценностями, определяющими компетентность будущих педагогов.

Проблема формирования универсальной профессиональной готовности социальных педагогов к работе с особыми детьми является многосторонней, поскольку объединяет в себе психологические, социологические и педагогические аспекты. Её необходимо рассматривать как целостное проявление внутренней активности педагога.

Список литературы

1. Алёхина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. М.: Высш. шк., 1980. 368 с.
3. Игошев Б. М. Профессиональная и личностная готовность социального педагога к работе с подростками девиантного поведения // Педагогическое образование и наука. 2010. № 3. С. 10–17.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2004. 509 с.
5. Курилович Н. В. Модель формирования культуры профессионального общения будущих социальных работников в условиях вуза // Вестник РУДН. 2011. № 2. С. 56–61.
6. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2008. 192 с.
7. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
8. Куцеева Е. Л. Культура здоровья учителя инклюзивной школы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 5/3. С. 91–95.
9. Ульянова И. В., Алпатова О. Б. Подготовка будущих социальных педагогов к анализу социально-педагогических явлений [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. 2015. № 9–3. С. 567–571. Режим доступа: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35636> (дата обращения: 15.08.2018).
10. Яговкина Л. С. Формирование готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2009. № 2. С. 373–380.
11. Сторож В. В. Викладач і студент: умови особистісно професійного зростання: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (22–23 мая 2014 г.). Черкаси: Видавець, 2014. 19–21 с.

Статья поступила в редакцию 14.09.2018; принята к публикации 18.10.2018

Библиографическое описание статьи

Курилович Н. В., Чернова Е. А. Формирование готовности педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 136–143.

Nadezhda V. Kurilovich¹,

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

named after R.G. Derzhavin

(181 Sovetskaya st., Tambov, 393000, Russia),

e-mail: Kurilovichtmb@mail.ru

Elena A. Chernova²,

Postgraduate,

Tambov State University

named after R. G. Derzhavin

(181 Sovetskaya st., Tambov, 393000, Russia),

e-mail: darknegr@mail.ru

Formation of Teachers' Readiness to Work with Children Disabilities

The article considers the social teachers' readiness to work with children disabilities, analyzes approaches, considers the essence and content of "readiness", "readiness of the teacher", "universal professional readiness", defines the concept of universal readiness. Readiness to work with children with special needs in development is a necessary foundation for the subsequent manifestation of professional competence and achievement of skills, development of their own style of work, contributing to the formation of professional and special competencies, which should have a future social teacher. Currently, there is a decrease in the motivation of teachers' professional activity, lack of readiness for professional innovation in inclusive education, low stress resistance in the professional duties' performance, lack of creativity and creativity. Taking into account the peculiarities of this category of children with disabilities and disabled children, social teachers should have a universal professional readiness, including a set of types of readiness (with different components) to work with them. The concept of universal professional readiness of a social teacher is an integral concept that includes creative, inclusive, innovative, personal extreme readiness to work, which is a sustainable personal education, with inherent knowledge, skills and personal qualities, motives, values that determine the competence of future teachers. The problem of social teachers' universal professional readiness formation to work with special children is multifaceted, because it combines psychological, sociological and pedagogical aspects. It should be considered as a holistic manifestation of the internal activity of a teacher.

Keywords: children with disabilities, teacher readiness, universal readiness, components, readiness structure

References

1. Alyohina C. V. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. № 1. S. 83–92.
2. Arhangel'skij S. I. Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernosti, osnovy i metody. M.: Vyssh. shk., 1980. 368 s.
3. Igoshev B. M. Professional'naya i lichnostnaya gotovnost' social'nogo pedagoga k rabote s podrostkami deviantnogo povedeniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2010. № 3. S. 10–17.
4. Il'in E. P. Motivaciya i motivy. SPb.: Piter, 2004. 509 s.
5. Kurilovich N. V. Model' formirovaniya kul'tury professional'nogo obshcheniya budushchih social'nyh rabotnikov v usloviyah vuza // Vestnik RUDN. 2011. № 2. S. 56–61.
6. Malyarchuk N. N. Kul'tura zdorov'ya pedagoga. Tyumen': Izd-vo Tyumen. gos. un-ta, 2008. 192 s.
7. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti. M.: Nauka, 1986. 254 s.
8. Kuceeva E. L. Kul'tura zdorov'ya uchitelya inklyuzivnoj shkoly // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2016. T. 8, № 5/3. S. 91–95.

¹ N. V. Kurilovich – has made contribution to the concept, and defined the purpose and objectives of the study, formulated the conclusion, has approved final version of the article.

² E. A. Chernova has made the research; analyzed and systematized scientific literature on this issue; together with the head of the research the goal and tasks were formulated; the article was drawn up in accordance with the requirements.

9. Ul'yanova I. V., Alpatova O. B. Podgotovka budushchih social'nyh pedagogov k analizu social'no-pedagogicheskikh yavlenij [Elektronnyj resurs] // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2015. № 9–3. S. 567–571. Rezhim dostupa: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35636> (data obrashcheniya: 15.08.2018).

10. Yagovkina L. S. Formirovanie gotovnosti roditel'ev k sodejstviyu v obrazovanii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. 2009. № 2. С. 373–380.

11. Storozh V. V. Vikladach i student: umovi osobistisno profesijnogo zrostannya: materiali mizhnarod. nauk.-prakt. konf. (22–23 maya 2014 g.). Cherkasi: Vidavec', 2014. 19–21 s.

Received: September 11, 2018; accepted for publication October 18, 2018

Reference to the article

Kurilovich N. V., Chernova E. A. Formation of Teachers' Readiness to Work with Children Disabilitie // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 136–143.

УДК 373

DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-144-154

Оксана Владимировна Трофимова,*кандидат педагогических наук,**Забайкальский государственный университет**(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),**e-mail: trofimova_ov@mail.ru*

Использование коммуникативно-речевых задач по критическому аудированию ответов экзаменуемых при подготовке девятиклассников к устному собеседованию по русскому языку

В статье обоснована необходимость использования специально разработанных для подготовки учащихся 9-х классов к устному итоговому собеседованию коммуникативно-речевых задач (далее – КРЗ) на критическое аудирование ответов экзаменуемых. КРЗ представлены несколькими группами, которые можно соотнести, во-первых, с векторами критического слушания (оценивание своей деятельности по аудированию (с точки зрения её результата (удалось или нет услышать и оценить)), больших или меньших собственных возможностей в аудировании, оценивания и т. п.) и воспринятым на слух ответом экзаменуемого (с точки зрения соответствия или несоответствия критериям оценивания, согласия или несогласия с интерпретацией задания и передачей содержания текста и т. п.), во-вторых, с формами заданий, вынесенных на итоговое собеседование по русскому языку: чтение текста вслух; пересказ текста с привлечением дополнительной информации; монологическое высказывание по одной из выбранных тем; диалог с экзаменатором-собеседником. Работа по использованию названных групп КРЗ при подготовке учащихся к новому виду экзамена велась автором специально и целенаправленно. В заключение автор обозначает необходимость и перспективность работы по подготовке учащихся основной школы к устному собеседованию по русскому языку как допуску к основному государственному экзамену. Такая программа должна представлять систему заданий, направленных на развитие у школьников умений не только критического аудирования, но и рефлексии, способствующей осознанной подготовке девятиклассника к государственной итоговой аттестации.

Ключевые слова: критическое аудирование, коммуникативно-речевая задача, чтение, монологическое высказывание, диалог, пересказ, беседа, рефлексия

Введение. Существующие в России в рамках государственной итоговой аттестации обязательные экзамены по русскому языку и литературе за курс основной и средней школы сегодня находятся в определённой иерархии, которая сложилась в соответствии с требованиями к выпускникам основной и средней школы, прописанными в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения для основной¹ и средней школы² (далее – ФГОС ООО и ФГОС СОО).

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2011. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 07.09.2018).

² Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2012. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf (дата обращения: 07.09.2018).

Так, в 9-м классе школьники сдают, во-первых, устное собеседование по русскому языку³, которое является так называемым допуском к основному государственному экзамену (далее – ОГЭ) (в 2017–2018 учебном году состоялось апробирование данного экзамена, в 2018–2019 году он утверждён окончательно). Устное собеседование по русскому языку введено в практику российских школ в соответствии и по требованию «Концепции преподавания русского языка и литературы» для проверки навыков устной речи у школьников⁴; во-вторых, ОГЭ по русскому языку в

³ Демонстрационный вариант итогового собеседования по русскому языку для 9 классов [Электронный ресурс]. – М.: Федер. ин-т пед. измерений, 2018. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-spezifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 07.09.2018).

⁴ Русский язык. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий итогового собеседования по русскому языку / авт.-сост. И. П. Цыбулько, Т. Н. Малышева. – М.: Федер. ин-т пед. измерений, 2018. – 56 с.

устоявшейся форме¹; в 11-м классе учащихся ждёт, во-первых, итоговое сочинение по литературе, которое является так называемым допуском к Единому государственному экзамену (далее – ЕГЭ), в 2018–2019 году оно будет проводиться в пятый раз², во-вторых, ЕГЭ по русскому языку³, которое в этом году претерпело ряд изменений как в тестовой части, так и в требованиях к написанию сочинения (задание 27)⁴. Теперь система допуска и самого экзамена выстроена логично, однако есть ряд вопросов, которые волнуют действующих учителей. В первую очередь, вызывает сложности поиск эффективных методик подготовки учащихся к устному собеседованию в 9-м классе, потому что оно состоит из 4 заданий: 1) чтение текста вслух; 2) пересказ текста с привлечением дополнительной информации; 3) монологическое высказывание по одной из выбранных тем; 4) диалог с экзаменатором-собеседником⁵. А это значит, что от девятиклассника требуется демонстрация сформированных умений и способов действия в таких видах речевой деятельности, как говорение и чтение, в таких формах речи, как монолог и диалог, в таких жанрах, как беседа и высказывание на предложенную тему, с использованием ведущего типа речи – рассуждения.

Можно отметить, что за год существования проекта данного экзамена методисты и ра-

ботающие учителя⁶ предложили немалое количество упражнений и задач, которые можно использовать при подготовке учащихся к собеседованию [14]. Однако всё предложенное представляет разрозненные методические находки, требует осмысления и апробирования. Предлагаем к рассмотрению и использованию на практике при подготовке девятиклассников к итоговому собеседованию по русскому языку (в рамках факультативных занятий по подготовке к экзамену или консультаций) КРЗ на критическое аудирование устных ответов экзаменуемых. Это, на наш взгляд, позволит учащимся преодолеть затруднения, связанные с ожиданием неизвестного на экзамене, потому что, анализируя чужие ответы, воспринимая их на слух и критически оценивая, школьник рефлексировал, проецируя задание на себя, а значит, будет защищён от ошибок, допущенных предшественниками.

Методология и методы исследования. Ведущими при разработке корпуса специальных КРЗ по критическому аудированию, направленных на подготовку учащихся к итоговому собеседованию по русскому языку, стали следующие дидактические и методические идеи, теории и концепции: теория речевой деятельности (далее – РД) и её этапов (И. И. Зимняя [6; 7], В. И. Капинос⁷ [9], Т. А. Ладыженская⁸, А. Н. Леонтьев [11] и др.), идеи взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (М. В. Бабкина [2], А. П. Болтунов⁹, Л. Н. Вьюшкова

¹ Демонстрационный вариант основного государственного экзамена по русскому языку (для 9 классов) [Электронный ресурс]. – М.: Федер. ин-т пед. измерений, 2018. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-spezifkacii-kodifikatory> (дата обращения: 05.09.2018).

² Демонстрационный вариант итогового сочинения по литературе для 11 классов [Электронный ресурс]. – М.: Федер. ин-т пед. измерений, 2018. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-11/itogovoe-sochinenie> (дата обращения: 05.09.2018).

³ Демонстрационный вариант Единого государственного экзамена по русскому языку (для 11 классов) [Электронный ресурс]. – М.: Федер. ин-т пед. измерений, 2018. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-11/demoversii-spezifkacii-kodifikatory> (дата обращения: 05.09.2018).

⁴ Справка об изменениях в КИМ ЕГЭ 2019 г. [Электронный ресурс]. – М.: Федер. ин-т пед. измерений, 2018. – Режим доступа: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1535123859/spravka_ob_izmeneniyah_v_kim_ege_.pdf (дата обращения: 05.09.2018).

⁵ Модель итогового собеседования 9 классов по русскому языку [Электронный ресурс]. – М.: Федер. ин-т пед. измерений. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/about/news/model-itogovogo-sobesedovaniya-9-klassov-po-russkomu-yazyku> (дата обращения: 10.09.2018).

⁶ Лашкарёва И. А. Подготовка учащихся 9 класса к итоговому собеседованию по русскому языку в 2017–2018 учебном году [Электронный ресурс] // Инфоурок. – 2018. – Режим доступа: <https://www.infourok.ru/podgotovka-uchaschihsya-klassa-k-ustnomu-sobesedovaniyu-po-russkomu-yazyku-2438551.html> (дата обращения: 05.09.2018); Ситникова В. М. Подготовка учащихся к устной части экзамена по русскому языку в 9 классе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.uchportal.ru/russkij-yazyk/podgotovka-uchaschihsya-k-ustnoj-chasti-ehkzamina-po-russkomu-yazyku-v-9-klasse> (дата обращения: 05.09.2018); Шелудченко А. В. Сочинение по картине как эффективный способ подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку [Электронный ресурс] // Учпортал. – 2018. – Режим доступа: <http://www.umoslovo.ru/index.php/podgotovka-k-gia/14-ustnoe-sobesedovanie-po-russkomu-yazyku-v-9-klasse> (дата обращения: 05.09.2018).

⁷ Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5–7 кл.: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.

⁸ Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 136 с.

⁹ Болтунов А. П. Слушание и чтение в процессе обучения: уч.-метод. пособие. – Л.: Ленингр. городской ин-т усовершенствования учителей, 1945. – 65 с.

[3], Л. А. Гдалевич [4], Н. А. Ипполитова [8], С. И. Львова [12] и др.), концепции современных подходов в обучении языку (А. Г. Асмолов [1], Н. В. Елухина [5], Т. С. Кудрявцева [10], Л. В. Черепанова [15] и др.), а также идея критического аудирования как особого вида аудитивной деятельности (О. В. Трофимова [13; 14], Л. В. Черепанова¹).

Так, теория РД предполагает, что её процесс не только активный и целенаправленный, но и проходит поэтапно, как и любая деятельность. Каждый этап имеет свои особенности, поэтому при разработке КРЗ по критическому аудированию экзаменационных ответов на устном собеседовании данная теория стала ведущей. Кроме того, продуктивные (говорение и письмо) и рецептивные (слушание и чтение) виды РД имеют одинаковые психофизиологические механизмы (например, механизм антиципации (вероятностного прогнозирования), механизм эквивалентных замен и т. д.), а значит, формировать у учащихся умения и способы действия в данных видах РД лучше во взаимосвязи, используя параллелизм данных механизмов как опору.

Одним из особенных видов РД считается критическое аудирование. Уникальность данного вида слушания в том, что оно направлено на критическое восприятие не только звучащей информации, но и собственной деятельности аудирования. Это свойство критического слушания можно использовать в качестве средства подготовки к устному собеседованию. Предполагается, что анализируя чужую звучащую речь (ответы экзаменуемых сверстников), учащийся не только может оценить звучащий ответ, но и увидит ошибки отвечающего. Следовательно, в ходе работы по описываемой в статье методике можно рассчитывать на рефлексивную как содержания ответа (а в будущем и собственной деятельности по чтению и говорению на итоговом собеседовании), так и собственной деятельности по аудированию, способствующей наиболее качественному критическому восприятию звучащих ответов.

Одним из ведущих подходов в обучении русскому языку является системно-деятельностный подход. Это определено стандартами образования (ФГОС ООО, ФГОС СОО). Данный подход обоснован понятиями «деятельность», «этапы деятельности»,

¹ Черепанова Л. В., Трофимова О. В. Обучение аудированию на уроках русского языка. – Чита: ЗабГГПУ, 2012. – 218 с.

«рефлексия», «УУД» и опирается на рефлексивный подход, подробно описанный Л. В. Черепановой [15]. Учёный отмечает, что «рефлексия содержания образования и рефлексия собственной учебно-познавательной деятельности» составляет рефлексивную деятельность ученика в целом [Там же, с. 34].

Используя описанные ниже и подобные им коммуникативно-речевые задачи в своей практике при подготовке учащихся к экзамену, учитель обращается к идеям и принципам названных подходов обучения русскому языку. Так, системно-деятельностный подход заключается в такой организации обучения, которая опирается на теорию деятельности и как ведущее использует понятие ученика как субъекта учения, который способен сам добывать знания, ставить цели деятельности, организовывать поиск информации и т. д. Сегодня данный подход прописан в стандартах образования и заложен в системе всех видов УУД. Рефлексивный подход предполагает поэтапное и систематическое формирование у учащихся рефлексии, которая может быть направлена, во-первых, на содержание обучения, во-вторых, на учебно-познавательную и аудитивную деятельность.

Результаты исследования и их суждение. Под *речевой деятельностью*, вслед за И. А. Зимней, мы будем понимать «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приёма сообщения»². Известно, что аудирование – это рецептивный вид РД, имеющий ряд особенностей. Он так же, как и все другие виды РД, протекает поэтапно (этапы ориентировки, планирования, реализации и контроля). *Критическим аудированием* называется такой вид аудитивной деятельности, при котором реципиент осуществляет осмысление как собственной аудитивной деятельности (с точки зрения её успешности/неуспешности, большей/меньшей способности к аудированию, оценивания и т. п.), так и воспринятой на слух информации (с точки зрения истинности/ложности, новизны/известности, согласия/несогласия и т. п.)³.

В основу разработки корпуса КРЗ по критическому аудированию ответов экзаменуемых легли следующие положения.

² Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

³ Черепанова Л. В., Трофимова О. В. Обучение аудированию на уроках русского языка. – Чита: ЗабГГПУ, 2012. – 218 с.

Во-первых, подготовка к устному собеседованию должна вестись в двух направлениях: специальное (целенаправленное) и попутное (в ходе работы над формированием других умений и способов действия). КРЗ на критическое аудирование разработаны для работы на консультациях или факультативных занятиях по подготовке к экзамену, а значит, реализуют, в первую очередь, специальное обучение. Специальные КРЗ направлены на работу по критическому слушанию аудиозаписи ответов экзаменуемых с целью осмыслить собственную аудитивную деятельность (первый вектор работы) и воспринятую информацию (устный ответ на итоговом собеседовании по русскому языку) с точки зрения оценивания, соответствия критериям и требованиям к итоговому собеседованию (второй вектор работы).

Во-вторых, КРЗ на критическое аудирование ответов экзаменуемых должны формировать у учащихся следующие умения и способы действия, которые соответствуют двум векторам работы.

Первый вектор работы – формирование у учащихся умений и способов действия в критическом осмыслении собственной аудитивной деятельности при прослушивании ответа экзаменуемого – представлен следующими умениями и способами действия:

а) этап *ориентировки и планирования* аудирования:

– умение воспринимать и понимать текст задания для слушания;

– умение сконцентрироваться, вникнуть в задание и критерии его оценивания;

– умение формулировать свои мотивы аудирования, ставить перед собой цели аудирования;

– умение антиципации того, о чём будет говорить экзаменуемый, отвечая на вопросы собеседника-экзаменатора;

– умение планировать течение аудирования, фиксировать необходимую информацию с помощью краткой записи, графических условных обозначений;

б) этап *реализации* (непосредственный момент аудирования):

– умение не отступать от текста задания по слушанию;

– умение не обращать внимание на мешающие факторы извне в момент непосредственного восприятия на слух;

– умение аудировать, не отступая от поставленной цели;

– умение сопоставлять предполагаемое, спрогнозированное до слушания содержание ответа экзаменуемого с тем, что звучит во время аудирования;

– умение делать пометки, фиксировать примечания графически;

в) этап *контроля результатов*:

– умение следить за выполнением задания по слушанию;

– умение проводить анализ, давать оценку своим способностям не только подготовиться к аудированию, настроиться на процесс слушания, но и не отвлекаться по ходу деятельности слушания;

– умение проанализировать и оценить, достигнуты ли цели слушания;

– умение осмыслять и контролировать способность предвосхищения, анализировать причины неудачного прогнозирования перед восприятием звучащего ответа;

– умение осмыслять и контролировать, а также корректировать умение делать пометки, фиксируя замечания, делая соответствующие пометки в процессе аудирования;

– умение сопоставлять свои итоги работы с результатами такой же работы других, участвующих в выполнении задания;

– умение проводить анализ и сопоставлять полученные результаты с чужими, а также делать выводы, корректируя свою деятельность аудирования в дальнейшем.

Второй вектор работы – формирование у учащихся умений и способов действия по критическому осмыслению воспринимаемого на слух ответа экзаменуемого – представлен следующими умениями и способами действия:

а) этап *ориентировки и планирования* действия (аудирования):

– умение вспомнить (или изучить), выбрать нужное, актуализировать материал контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ), знание которого поможет оценить звучащий ответ;

– умение восстановить, вспомнить, актуализировать свои знания о требованиях к ответу на устном итоговом собеседовании (содержание, структура, средства);

– умение подготовиться к критическому восприятию звучащего ответа экзаменуемого;

б) этап *реализации* (осуществления аудирования):

– умение соотносить и сравнивать звучащий ответ с данными КИМов и критериями оценивания;

– умение устанавливать соответствие звучащего ответа критериям оценивания;

в) этап *контроля результатов*:

– умение развёрнуто и аргументированно оценивать прослушанный ответ;

– умение создавать памятку ответившему участнику итогового собеседования, поэтапно указывая на ошибки и предполагая их причину.

В-третьих, КРЗ должны учитывать особенности учебной и речевой аудитивной деятельности, её фаз и этапов и соответствовать требованиям системно-деятельностного и рефлексивного подходов. Так, Н. В. Елухина [5, с. 20] предлагает следующую систему заданий по обучению аудированию: 1) до прослушивания текста; 2) в процессе прослушивания; 3) после прослушивания. Отметим, что все приёмы рассматриваются методистом в соответствии с названными этапами. На наш взгляд, данный подход является эффективным, т. к. в нём учтены психофизиологические особенности аудирования как деятельности.

На *этапе ориентировки* предлагается задание по первому направлению – прослушать ответ экзаменуемого и дать оценку в соответствии с критериями оценивания, по второму направлению – оценить своё умение слушать.

На *этапе планирования* деятельности критического аудирования в рамках первого направления предлагается изучить критерии оценивания всех частей итогового собеседования¹. На этом же этапе определяется последовательность действий учащихся, направленных на восприятие и критическое осмысление звучащих ответов.

В качестве ведущих мы выделяем следующие действия:

– ещё раз перечитай критерии оценивания;

– настройся на внимательное слушание аудиозаписи ответа;

– соотноси то, что ты слышишь, с содержанием, структурой ответа и критериями оценивания;

– не забывай делать пометки в оценочном листе;

¹ Демонстрационный вариант итогового собеседования по русскому языку для 9 классов [Электронный ресурс]. – М.: Федер. ин-т пед. измерений, 2018. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 10.09.2018).

– помни, что тебе надо будет дать не только аргументированную оценку услышанного ответа, но и сформулировать памятку для отвечавшего.

В рамках второго вектора работы на этапе планирования школьнику предлагается выбрать вид слушания, которым необходимо будет воспользоваться, понять инструкцию к заданию, настроиться на слушание (сосредоточиться, вдуматься в формулировку вопроса), спрогнозировать содержание ответа, подготовиться к фиксации информации.

На *этапе реализации* осуществляется восприятие и критическое осмысление ответа и собственной аудитивной деятельности. В момент звучания аудиозаписи происходит процесс критического восприятия информации, когда слушающему школьнику необходимо оценить звучащее чтение текста, сопоставить материал монологического высказывания и беседы (тематического диалога) с материалом КИМа, выяснить соответствие звучащей информации тексту, который дан для чтения, оценить полноту ответа, степень осознанности и понимания говоримого, а также языковое оформление ответов.

В рамках второго вектора работы школьнику необходимо следовать инструкции к заданию, не отвлекаться от процесса восприятия на слух, слушать в соответствии с поставленной целью, соотносить содержание спрогнозированного до слушания с содержанием, воспринимаемым во время слушания, а также фиксировать информацию разными способами.

Важнейшим в данной работе является *этап контроля*. На этом этапе учащиеся в рамках первого вектора работы по критическому аудированию не только анализируют и оценивают собственную аудитивную деятельность с точки зрения следования инструкции к заданию, умения настраиваться на слушание и не отвлекаться в процессе слушания, анализировать и оценивать достижение цели слушания, способности антиципации (возможные причины неуспешного прогнозирования), фиксировать информацию во время слушания, анализировать и сравнивать свои и чужие результаты аудитивной деятельности и в соответствии с этим корректировать свою аудитивную деятельность, но и дают развёрнутую оценку – рецензию ответа, анализируют ошибки и их причины, формулируют советы, создают памятки отвечающему (в рамках

второго вектора работы). Работа по анализу собственной аудитивной деятельности движет ученика к рефлексии, направленной на дальнейшее формирование умений критического аудирования. Это, в свою очередь, ведёт к более качественному рецензированию звучащих аудиозаписей, быстрому определению ошибок и их причин и стремлению не допускать подобные ошибки в ходе собственного экзаменационного собеседования.

В-четвёртых, КРЗ должны соотноситься, во-первых, с двумя векторами критического аудирования (осмысление воспринятого на слух звучащего ответа экзаменуемого и собственной деятельности слушания такого ответа), во-вторых, с видами заданий итогового устного собеседования по русскому языку (чтение текста вслух; пересказ текста с привлечением дополнительной информации; монологическое высказывание по одной из выбранных тем; диалог с экзаменатором-собеседником).

Представленные в данной статье КРЗ даны для примера. Они разработаны на базе методических рекомендаций по подготовке к итоговому собеседованию¹ с использованием аудиозаписи примеров устных ответов учащихся на экзамене и расположены в статье по группам, соответствующим классификации Н. В. Елухиной: до прослушивания, в момент прослушивания ответа и после деятельности по аудированию [5, с. 20].

Подготовительные КРЗ, используемые до прослушивания ответа экзаменуемого

КРЗ 1.1. (Цель: познакомить учащихся со структурой устного итогового собеседования, помочь в оценке степени сложности выполнения данной работы, в соотношении элементов содержания собеседования и баллов, которые можно получить в ходе работы). Изучите структуру ответа экзаменуемого на итоговом собеседовании по русскому языку в 9-м классе (табл. 1) и ответьте на ряд вопросов. Свой ответ аргументируйте.

– Обратите внимание на уровень сложности задания и максимальный балл за выполнение задания. Подумайте, почему так считают разработчики КИМов?

– Что бы вы предложили изменить, чтобы сделать работу выше или ниже по уровню сложности?

¹ Русский язык. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий итогового собеседования по русскому языку / авт.-сост. И. П. Цыбулько, Т. Н. Малышева. – М.: Федер. ин-т пед. измерений, 2018. – 56 с.

– Подумайте, какие элементы содержания собеседования вызывают у вас большую обеспокоенность? Почему?

– Изучите максимальное количество баллов за каждый элемент содержания экзамена. Объясните, почему разработчики материалов именно так их распределили по элементам содержания? С чем это связано?

Таблица 1

Структура ответа экзаменуемого на итоговом собеседовании по русскому языку в 9-м классе (базовый уровень сложности)

№	Элементы содержания экзамена	Уровень сложности задания	Балл
1	1-й этап: чтение текста вслух	Б	2
2	2-й этап: пересказ текста с привлечением дополнительной информации	Б	2
3	3-й этап: устное монологическое высказывание	Б	2
4	4-й этап: участие в диалоге	Б	3
5	Соблюдение норм литературного языка		5

КРЗ 1.2. (Цель: познакомить учащихся с системой оценивания работы, указав на её особенности. В частности, необходимо указать на двухчастную методику оценивания речевого оформления всей работы в целом). Внимание! Для работы вам дан перфорированный тест. Познакомьтесь с критериями оценивания устного итогового собеседования по русскому языку для девятиклассников. Обратите внимание, что каждый блок оценивается своим количеством баллов и имеет свои критерии. Изучите их подробно и заполните пропуски в следующем тексте (это могут быть как слова, так и цифры). При работе с текстом можно пользоваться карандашом и распечатанными критериями оценивания.

Первая часть собеседования посвящена выразительному чтению. Чтение оценивается по двум критериям: интонация и За соответствие интонации произносимого текста пунктуационному рисунку учащийся получает ... балл. Второй критерий – ... – оценивается по соответствию коммуникативной

задаче. Максимальное количество баллов, которое можно получить за выразительное чтение текста – ... балла.

Второе задание посвящено ... текста с включением ... высказывания. Данная часть оценивается по ... критериям. Первый критерий отвечает за сохранение того же количества ... в пересказе. Наличие/отсутствие ... ошибок – это второй критерий в этой части. Третий критерий второй части отвечает за использование приведённого высказывания. Если оно приведено в пересказе ... и ..., то по критерию ставится ... балл. Четвёртый критерий отвечает за способы Если экзаменуемый справился полностью, он получает максимальный по критерию балл – это ...

Третье задание – ... высказывание – оценивается по следующим критериям: выполнение ... задачи, учёт условий ... ситуации, речевое ... монологического высказывания.

Четвёртое задание – диалог – должно соответствовать двум условиям, чтобы быть успешным. Во-первых, соответствие ... задаче, во-вторых, учёт условий ... ситуации. В целом за это задание экзаменуемый может получить ... балла.

Грамотность всего ответа в целом оценивается следующим образом. 1-е и 2-е задания (чтение текста и ...) имеют общую шкалу оценивания. В соответствии с ней в этих заданиях проверяется соблюдение грамматических, ... и речевых норм. Кроме того, учитываются искажения слов. По шкале оценивания не допускается ни одного искажения. В целом, за грамотность в первых двух заданиях можно получить ... балла.

Речевое оформление 3-го и 4-го задания оценивается также общей шкалой оценивания. Как и в 1-м, и 2-м задании проверяется соблюдение ..., орфоэпических и ... норм. Но в отличие от предыдущей шкалы, 4-й критерий посвящён в целом речевому оформлению монологического высказывания и диалога-беседы. Если речь в целом отличается богатством и точностью ..., используются ... синтаксические конструкции, то по данному критерию можно получить 1 балл.

Таким образом, за всю работу можно получить 19 баллов. Это максимум. Зачёт экзаменуемому выставляется при условии набора ... и более баллов.

Для удобства использования данной КРЗ в учительской практике приведём ключи ответов к данному тексту:

1-й абзац – темп чтения, 1, темп, 2;

2-й абзац – пересказу, приведённого, 4, микротем, фактических, уместно и логично, 1, цитирования, 4;

3-й абзац – монологическое, коммуникативной, речевой, оформление;

4-й абзац – коммуникативной, речевой, 2;

5-й абзац – пересказ, речевых, 4;

6-й абзац – грамматических, речевых, словаря, разнообразные;

7-й абзац – 10.

КРЗ 1.3. (Цель: повторить типы речевых ошибок, которые наиболее часто встречаются в речи учащихся, отработать умение не только идентифицировать тип ошибки, но и исправлять их в соответствии с нормами современного русского литературного языка). В ходе проведения итогового собеседования (на разных его этапах) учащимися были допущены следующие типичные речевые ошибки:

- употребление слова в несвойственном ему значении;

- неразличение оттенков значения, вносимых в слово приставкой и суффиксом;

- неразличение синонимичных слов;

- употребление слов иной стилиевой окраски;

- неуместное употребление эмоционально-окрашенных слов и фразеологизмов;

- неоправданное употребление просторечных слов;

- нарушение лексической сочетаемости;

- употребление лишних слов, в том числе плеоназм;

- употребление однокоренных слов в близком контексте (тавтология);

- неоправданное повторение слова;

- бедность и однообразие синтаксических конструкций;

- неудачное употребление местоимений.

Рассмотрите примеры подобных ошибок, приведённых ниже, и попытайтесь распределить их по названным выше типам ошибок. Проанализируйте тип ошибки, свой ответ аргументируйте. Исправьте предложения с ошибками и запишите верный вариант. Проведите обязательную проверку в классе.

Подумайте, какие из данных ошибок типичны для вас? Для ваших одноклассников? В семье?

1. Зрители были *шокированы* хорошим выступлением артистов.

Идея разворачивается *на продолжении* всего сочинения.

2. Его отношение к этому вопросу не поменялось.

Были введены *эффектные* правила.

3. В *конечном* абзаце ученик использует градацию.

4. Писатель, освещая эту проблему, старается направить читателей *немного в другую колею*.

5. Куприн *то и дело* прибегает к использованию антитезы и метафор.

6. Этим чиновникам всегда удаётся *объегорить* избирателей.

7. Писатель *увеличивает впечатление*. Писатель *использует* художественные особенности (вместо *средства*).

8. Прелесть природы поэт передаёт нам с помощью художественных приёмов. *Молодой* юноша, *очень* прекрасный.

9. В его *рассказе* *рассказывается* о прошедших концертах.

10. *Герой* повести не задумывается над своим проступком. *Герой* даже не понимает всей глубины содеянного.

11. *Когда автор приехал в редакцию*, его вызвал главный редактор. *Когда они побеседовали*, писатель поехал в отель.

12. Этот рассказ написал М. Горький. Он относится к художественному стилю. У меня тут же появилась картинка в *своих* мечтах.

КРЗ 1.4. (Цель: способствовать формированию умения в составлении и подготовке бланка для оценивания ответа). Изучите критерии оценивания итогового собеседования (см. демонстрационный вариант собеседования). Обратите внимание на ошибки, которые могут привести к потере баллов. Приготовьте таблицу для синхронного оценивания ответа учащегося (табл. 2). Подумайте, как сделать ваше слушание эффективным.

Таблица 2

Таблица для записи баллов при прослушивании ответов

Критерии	Баллы	Примечания
ИЧ – интонация чтения		
ТЧ – темп чтения		
П1 – сохранение микротем при пересказе		
П2 – соблюдение фактологической точности при пересказе		
П3 – работа с высказыванием		

П4 – способы цитирования		
Грамматические нормы		
Орфоэпические нормы		
Речевые нормы		
Искажения слов		
М1 – выполнение коммуникативной задачи монологического высказывания		
М2 – учёт условий речевой ситуации		
М3 – речевое оформление монологического высказывания		
Д1 – выполнение коммуникативной задачи диалогического высказывания		
Д2 – учёт условий речевой ситуации диалога (беседы)		
Грамматические нормы		
Орфоэпические нормы		
Речевые нормы		
Речевое оформление		

КРЗ 1.5. (Цель: актуализировать знания о формах речи (монолог и диалог) и их особенностях, способствовать умению развернуто отвечать перед аудиторией). Прочитайте материалы о диалогической и монологической речи и речевой ситуации в «Методических рекомендациях по оцениванию выполнения заданий итогового собеседования по русскому языку» (авт.-сост. И. П. Цыбулько, Т. Н. Малышева). Подумайте, как можно использовать данные сведения, чтобы улучшить результаты собеседования? Приготовьтесь рассказать об этом в классе.

КРЗ 1.6. (Цель: актуализировать знания о видах речи (устной и письменной) и их особенностях с целью научиться оценивать чужую речь и составлять собственные высказывания с учётом данных особенностей). Прочитайте данный ниже текст о письменной и устной речи. Обратите внимание на отличия этих форм речи. Подумайте и ответьте: как особенности устной речи повлияли на разработку и внедрение нового вида экзамена? Какие особенности устной речи могут повлечь потерю баллов за собеседование? Почему? Приготовьтесь рассказать об этом в классе.

Текст для чтения и анализа

Речь бывает устной и письменной. Эти формы имеют ряд отличий. По механизму порождения письменная речь обдуманная и подготовленная. А устная имеет линейный характер развёртывания, она чаще всего спонтанна. Есть отличия и в особенностях восприятия. Письменная речь возникает при чтении, а значит, есть возможность вернуться к прочитанному и переосмыслить. Устная речь возникает при произнесении, поэтому возможно только однократное восприятие.

Кроме того, при создании письменной речи требуется соблюдение всех языковых норм. При создании устной речи – основное правило – это соблюдение орфоэпических норм. В ней допустимы оговорки.

Письменная и устная речь имеют лексические и грамматические особенности. Так, в письменной речи предпочтительно использование литературного языка, наличие сложных синтаксических конструкций. В устной речи могут присутствовать нелитературные элементы, предложения отличаются своей простотой в построении.

В устной речи велика роль невербальных средств общения. Здесь «работают» и интонация, и мимика, и жесты. В письменной речи роль невербальных факторов невысока.

Устная речь используется в разговорной сфере, а сфера употребления письменной речи – книжная.

И наконец, последнее отличие – используемая форма речи. Для письменной речи это монолог, для устной – и монолог, и диалог.

КРЗ, решаемые в процессе прослушивания ответа экзаменующего

КРЗ 2.1. (Цель: настроить учащихся на процесс аудирования, актуализировав особенности критического слушания). Приготовьтесь к внимательному слушанию. Помните, что для качественной оценки услышанного необходимо контролировать свои действия, не отвлекаться. В процессе работы по аудированию необходимо ориентироваться на заготовленные ранее таблицы для занесения баллов и комментариев. Помните, что по окончании аудирования вам будет необходимо аргументировать выставленные вами баллы на каждом этапе собеседования.

КРЗ 2.2. (Цель: формировать у учащихся умение графического сопровождения критического аудирования). Прослушайте

ответ учащегося¹. Старайтесь оценивать все задания итогового собеседования ученика по ходу слушания. Делайте пометки. Пользуйтесь критериями оценивания и таблицей для оценивания.

КРЗ, решаемые после аудитивной деятельности

КРЗ 3.1. (Цель: формировать умение пересматривать и расшифровывать собственные записи, обобщать результаты). Обратитесь к своим записям, которые вы делали по ходу слушания. Пересмотрите всё, выставьте окончательный балл за каждый вид работы (чтение, пересказ, монолог, диалог) по каждому критерию.

КРЗ 3.2. (Цель: формировать умение аргументированно оценивать прозвучавший ответ, сопоставлять результаты оценивания и определять причину несоответствия (если оно есть)). Приготовьтесь аргументировать выставленные вами баллы. Сравните своё оценивание с оценками других учащихся и экспертом. Есть ли расхождения? Чем они обусловлены?

КРЗ 3.3. (Цель: формировать умение обобщать результаты устного ответа и составлять памятку с советами по исправлению ошибок; развивать способность к рефлексии и планированию собственных действий). Разработайте памятку для учащегося, ответ которого вы слушали. Подумайте, какой план взять для её содержания (с чего начнёте, чем закончите; на что обратите наибольшее внимание).

КРЗ 3.4. (Цель: формировать у учащихся способность к рефлексии и самооценке собственной деятельности и её результата, и при необходимости – к её коррекции). Оцените свою аудитивную деятельность и её результат. Всё ли вас устраивает? Почему? Ответ аргументируйте.

КРЗ 3.5. (Цель: формировать у учащихся способность к рефлексии, самооценке собственной аудитивной деятельности и её результата и прогнозировании собственных действий в ходе подготовки и реализации

¹ Банк аудиозаписей устных ответов для тренировки экспертов на электронном носителе. Приложение к «Методическим рекомендациям по оцениванию выполнения заданий итогового собеседования по русскому языку» [Электронный ресурс] / авт.-сост. И. П. Цыбулько, Т. Н. Малышева. – Режим доступа: <http://www.4ege.ru/gia-po-russkomu-jazyku/56061-metodicheskie-materialy-po-itogovomu-sobesedovaniyu-po-russkomu-yazyku.html> (дата обращения: 14.07.2018).

устного собеседования). Подумайте и ответьте на вопрос: для чего важно уметь слушать? Чем это умение может помочь вам на устном собеседовании?

Заключение. Появление новой формы экзамена по русскому языку в основной школе мобилизовало учащихся и учителей, заставив в очередной раз обратиться к требованиям стандартов, новым методикам и технологиям, приёмам работы по подготовке учащихся к экзамену.

КРЗ, представленные выше, – попытка способствовать успешной подготовке девятиклассников к итоговому собеседованию. В предлагаемых материалах ценным является

практико-ориентированность, апробированность и занимательный характер предлагаемых КРЗ. Звучащие в классе ответы сверстников снимают многие страхи, делают работу по критическому аудированию увлекательной, интересной, а самое главное – формируют рефлексию у учащихся.

На наш взгляд, ценность предложенной идеи использования такого рода КРЗ при подготовке к экзамену заключается в том, что КРЗ, описанные в статье, можно наполнить любым конкретным содержанием по необходимости, с учётом пожеланий учителя и учащихся. Кроме того, данные КРЗ способствуют реализации ведущих подходов в обучении.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
2. Бабкина М. В. О взаимосвязи различных видов речевой деятельности учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2004. № 2. С. 3–6.
3. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать // Русский язык в школе. 1995. № 5. С. 8–13.
4. Гдалевич Л. А. Рецензирование развёрнутых устных ответов на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1984. № 3. С. 22–26.
5. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики // Иностранные языки в школе. 1989. № 2. С. 28–36.
6. Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 1973. № 4. С. 66–72.
7. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: МГПИИЯ, 1973. 32 с.
8. Ипполитова Н. А. Совершенствование механизмов речи школьников на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1995. № 3. С. 3–8.
9. Капинос В. И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности // Русский язык в школе. 1978. № 4. С. 58–66.
10. Кудрявцева Т. С. Современные подходы к обучению речи // Русский язык в школе. 1996. № 3. С. 3–7.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
12. Львова С. И. Основные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе её развития // Наука и культура России. 2013. Т. 2, № 1. С. 80–82.
13. Трофимова О. В. Методика обучения критическому аудированию устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему на уроках русского языка // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2012. № 6. С. 77–83.
14. Трофимова О. В. Использование коммуникативно-речевых задач на уроках русского языка для подготовки учащихся к устному собеседованию по русскому языку (для выпускников основной школы) // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 103–109.
15. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2010. № 6. С. 30–39.

Статья поступила в редакцию 15.09.2018; принята к публикации 30.10.2018

Библиографическое описание статьи

Трофимова О. В. Использование коммуникативно-речевых задач по критическому аудированию ответов экзаменуемых при подготовке девятиклассников к устному собеседованию по русскому языку // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 144–154. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-144-154.

Oksana V. Trofimova,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: trofimova_ov@mail.ru

Use of the Communicative Tasks on Critical Listening of the Students' Examination Answers at Training 9-grade Students for the Speaking Part of the Russian Language Exam

The article proves that it is necessary to use special tasks to train 9-grade students for the speaking part of exam on critical listening of the answers of the students. These tasks are divided into the groups according to some criteria: firstly, branches of critical listening (comprehension of their listening activity (from the point of its success/failure, their abilities to listen and evaluate etc.) and information that was received by means of listening (from the point of true/false and agreement/disagreement positions or if it was new or already known information etc.) and secondly according to task forms used at the exam in Russian: reading of the text, retelling of the text using additional information, a talk on the one of the chosen topics, a dialogue with an examiner who also takes the part of the speaker. The author of the article has applied the above mentioned groups of the tasks to the training process purposely. In conclusion the author denotes the necessity of the 9-grade student training for the speaking part of exam in Russian. This program must include the task system, aimed at critical listening abilities but also at reflection which helps the student to get ready for the Russian National Exam consciously.

Keywords: critical listening, communicative task, reading, talk, dialogue, retelling, conversation, reflection

References

1. Asmolov A. G. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya // *Pedagogika*. 2009. № 4. S. 18–22.
2. Babkina M. V. O vzaimosvyazi razlichnyh vidov rechevoj deyatel'nosti uchashchihsya na urokah russkogo yazyka // *Russkij yazyk v shkole*. 2004. № 2. S. 3–6.
3. V'yushkova L. N. Uchim slushat' // *Russkij yazyk v shkole*. 1995. № 5. S. 8–13.
4. Gdalevich L. A. Recenzirovaniye razvyornutyh ustnyh otvetov na urokah russkogo yazyka // *Russkij yazyk v shkole*. 1984. № 3. S. 22–26.
5. Eluhina N. V. Obuchenie audirovaniyu v rusle kommunikativno orientirovannoy metodiki // *Inostrannye yazyki v shkole*. 1989. № 2. S. 28–36.
6. Zimnyaya I. A. Psihologicheskaya harakteristika slushaniya i govoreniya kak vidov rechevoj deyatel'nosti // *Inostrannye yazyki v shkole*. 1973. № 4. S. 66–72.
7. Zimnyaya I. A. Psihologiya slushaniya i govoreniya: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M.: MGPIIYa, 1973. 32 s.
8. Ippolitova N. A. Sovershenstvovanie mekhanizmov rechi shkol'nikov na urokah russkogo yazyka // *Russkij yazyk v shkole*. 1995. № 3. S. 3–8.
9. Kapinos V. I. Rabota po razvitiyu rechi uchashchihsya v svete teorii rechevoj deyatel'nosti // *Russkij yazyk v shkole*. 1978. № 4. S. 58–66.
10. Kudryavceva T. S. Sovremennye podhody k obucheniyu rechi // *Russkij yazyk v shkole*. 1996. № 3. S. 3–7.
11. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. 2-e izd., ster. M.: Smysl: Akademiya, 2005. 352 s.
12. L'vova S. I. Osnovnye problemy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka na sovremennom etape eyo razvitiya // *Nauka i kul'tura Rossii*. 2013. T. 2, № 1. S. 80–82.
13. Trofimova O. V. Metodika obucheniya kriticheskomu audirovaniyu ustnogo razvyornutogo otveta na lingvisticheskuyu temu na urokah russkogo yazyka // *Uchyonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya*. 2012. № 6. S. 77–83.
14. Trofimova O. V. Ispol'zovanie kommunikativno-rechevyh zadach na urokah russkogo yazyka dlya podgotovki uchashchihsya k ustnomu sobesedovaniyu po russkomu yazyku (dlya vypusknikov osnovnoj shkoly) // *Uchyonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya*. 2017. T. 12, № 6. S. 103–109.
15. Cherepanova L. V. Vedushchie podhody sovremennoj paradigmy obucheniya russkomu rodnomu yazyku // *Uchyonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya*. 2010. № 6. S. 30–39.

Received: September 15, 2018; accepted for publication October 30, 2018

Reference to the article

Trofimova O. V. Use of the Communicative Tasks on Critical Listening of the Students' Examination Answers at Training 9-grade Students for the Speaking Part of the Russian Language Exam // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences*. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 144–154. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-144-154.

УДК 373.5

DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-155-166

Лариса Витальевна Черепанова¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: cherapanovalara@mail.ru

Надежда Евгеньевна Ячменева²,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: nadezhdagazin@gmail.com

Проблема обучения аудированию школьников на уроках русского языка: состояние и перспективы

Место аудирования как вида речевой деятельности, его значение в жизни человека и в учебно-познавательной деятельности школьника определяют одну из важнейших целей обучения русскому языку на современном этапе. Незавершенность методов и технологий обучения школьников разным видам аудирования речи, в том числе учебно-научной, актуализирует данную проблему в методике обучения русскому родному языку. Цель статьи: проанализировать состояние разработанности теории и практики обучения школьников аудированию в лингводидактике, охарактеризовать направления исследований в методике обучения русскому родному языку; обосновать необходимость разработки системы обучения школьников аудированию учебно-научной речи. Исследование проводилось методами моделирования, анализа и синтеза при описании состояния владения школьниками аудитивными умениями и выявлении степени разработанности проблемы обучения школьников аудированию учебно-научной речи; абстрагирования, конкретизации и моделирования при выявлении перспектив исследования. Для выявления состояния владения школьниками аудитивными умениями и степени разработанности проблемы обучения школьников аудированию при обучении языкам, в том числе учебно-научной речи при обучении русскому родному языку, исследовались научные труды лингводидактов. Это позволило выявить наиболее разработанные направления и лакуны в исследованиях. Установлено, что к наименее разработанным относится создание целостных систем обучения аудированию, в том числе учебно-научной речи. В статье представлены статистические данные анализа осуществлённых исследований, подтверждающие результаты теоретического исследования методической литературы в исследуемом аспекте, и обоснована необходимость создания системы обучения школьников на уроках русского языка аудированию учебно-научной речи.

Ключевые слова: аудирование как вид речевой деятельности, система обучения аудированию, аудитивные умения, коммуникативная компетенция

Введение. Умение воспринимать информацию на слух и перерабатывать её (аудировать) – одно из важнейших метапредметных умений, без владения которым невозможна жизнь человека и обучение. Степень владения этим умением во многом определяет успешность человека в жизни и профессии. Установлено, что 70 % бодрствования человек проводит в речевом общении,

из них 45 % – слушая. Особенностью аудирования является то, что им человек овладевает с рождения, поэтому осознанное слушание является базовым в обучении говорению, чтению и письму. Поэтому не случайно данному виду речевой деятельности стали уделять внимание и задача обучения школьников эффективному аудированию стала одной из важнейших. Об этом говорят следующие факты:

¹ Л. В. Черепанова – основной автор, собирает, анализирует, систематизирует материалы исследования и оформляет статью.

² Н. Е. Ячменева собирает, анализирует, систематизирует материалы исследования.

1. В Федеральном компоненте Государственного стандарта общего образования по русскому языку на второй ступени обучения (2004 г.)¹ был подчеркнут метапредметный характер аудирования. Это проявилось в представлении содержания обучения на двух уровнях: общепредметном и предметном. **На общепредметном уровне** аудитивные умения входят в качестве важнейших в три вида деятельности: познавательную, информационно-коммуникативную и рефлексивную.

На предметном уровне содержание обучения аудированию представлено в перечне знаний, умений, навыков и способов деятельности, которые необходимы школьнику не только непосредственно в аудитивной деятельности, но и в других видах деятельности, составляющих как коммуникативную, так и лингвистическую, языковую и культуроведческую компетенции.

Таким образом, на уровне содержания предмета «русский язык» обучение аудированию представлено во всех четырёх компетенциях.

2. «Портрет выпускника основной школы» в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО) второго поколения (2011 г.)² содержит такие характеристики выпускника, которые опосредованно или напрямую связаны с владением аудированием. Например, «активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества»: без слухового восприятия познание мира невозможно, так же, как невозможно без этого вида РД умение учиться, осознавать «важность образования и самообразования для жизни и деятельности», «организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение».

3. Одним из предметных результатов изучения предметной области «Филология»

¹ Федеральный компонент государственного стандарта общего образования: сб. нормативных док. Русский язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 96 с.

² Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2011. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 07.09.2018).

согласно ФГОС ООО второго поколения (2011 г.)³ признано владение видами речевой деятельности (аудированием, чтением, говорением и письмом), обеспечивающими «эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения».

Всё это определило цель данного исследования: проанализировать состояние разработанности теории и практики обучения школьников аудированию в лингводидактике, охарактеризовать направления исследований в методике обучения русскому родному языку; обосновать необходимость разработки системы обучения школьников аудированию учебно-научной речи.

Материалы и методы. Описание состояния владения школьниками аудитивными умениями и разработанности проблемы обучения школьников аудированию учебно-научной речи проводилось методами моделирования, анализа и синтеза; выявление перспектив – абстрагирования, конкретизации и моделирования.

Результаты исследования. Исследования, включающие анкетирование, контрольные срезы, проведённые с целью выявления состояния обученности школьников осознанному аудированию (Л. В. Черепанова, О. В. Трофимова и др.), доказали необходимость дальнейших исследований в этом направлении.

Так, анкетирование позволило выявить, что:

- 1) 91,7 % обучающихся понимают разницу между словами СЛУШАТЬ и СЛЫШАТЬ, между процессом слушания и его результатом и осознают необходимость умения осознанно воспринимать научную речь учителя;
- 2) 95,7 % обучающихся отчётливо понимают, что люди слушают, чтобы знать, получить и понимать информацию;
- 3) 41,6 % обучающихся понимают, что такое критическое аудирование и насколько прочно от него зависит результат их обучения;
- 4) 70,8 % обучающихся понимают важность воспринимать информацию критически, но лишь 41,6 % могут объяснить, для чего это необходимо;

³ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2011. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 07.09.2018).

5) большинство обучающихся не имеют представления о том, что слушание, в том числе критическое или осознанное, является сложным процессом, во многом отвечающим за качество усвоения научной информации.

Анализ проведённого контрольного среза, включающего выполнение заданий после двукратного прослушивания читаемого учителем учебно-научного текста, показал, что 81,8 % правильно выбрали из предложенных трёх вариантов заглавий 18,2 % не смогли правильно выделить из ряда предложенных заглавие, более точно отражающее тему текста. Правильно выбрали из предложенных формулировок главной мысли 43,2 % респондентов, 56,8 % правильно выполнить задание не смогли. Правильно определить количество смысловых частей в тексте смогли 16 % опрошенных. Составили план, количество пунктов которого и наименования их соответствовали количеству смысловых частей и их содержанию, 59,1 % учащихся. Показательно то, что анализ выполнения второго, третьего и четвертого заданий обнаружил: только 11,2 % респондентов правильно определили количество смысловых частей, озаглавили их, сформулировав основную мысль текста.

Всё это свидетельствует о том, что обучение аудированию учебно-научной речи – актуальная проблема, требующая создания такой системы, которая бы позволила учителю эффективно обучать школьников данному виду РД.

С целью выявления отсутствующих, но необходимых, на наш взгляд, звеньев системы обучения школьников аудированию учебно-научной речи нами был проведён анализ методической литературы.

Следует отметить, что впервые вопросы обучения аудированию были подняты, разработаны и описаны в методике преподавания иностранных языков, в том числе русского как неродного. Это связано, в первую очередь, с тем, что методисты иностранных языков, сталкиваясь с трудностями обучения аудированию, чётко понимали важность этой проблемы, в отличие от методистов обучения русскому родному языку. К наиболее значимым можно отнести работы таких исследователей, как И. Л. Бим¹, Н. И. Гез [6], Н. В. Елухина [7; 8], З. А. Кочкина [12], С. К. Кукушкина [13], В. Ф. Сатинова [19], Г. П. Шарапкина [28] и др.

¹ Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

К числу наиболее разработанных вопросов можно отнести: а) определение аудитивных умений (Н. И. Гез [6], Н. В. Елухина [7; 8], Г. Н. Шарапкина [28] и др.); б) создание систем упражнений для обучения аудированию на разных этапах (Н. И. Гез [6], Н. В. Елухина [7; 8] и др.); в) определение критериев отбора учебных текстов для обучения аудированию (Н. В. Елухина, Е. В. Мусницкая [9], Г. В. Клименко [27] и др.); г) методика организации аудитивной деятельности (Г. Н. Салтовская [18] и др.).

В методике обучения русскому родному языку, несмотря на то, что обучение аудированию родной речи как виду РД в качестве цели появилось лишь в 1993 г., проблема обучения аудированию поднималась уже на заре зарождения методической науки, однако в качестве самостоятельной долгое время не ставилась. Так, Ф. И. Буслаев, определяя «правила» преподавания отечественного языка, заключающиеся в том, что «...язык должен преподаваться... практическими примерами, то есть сообщением ученику понятного и полезного...»², замечал, что важную роль в таком преподавании играет развитие практической способности, «состоящей в том, чтобы понимать выраженное формами речи»³.

Кроме Ф. И. Буслаева, в дореволюционной методике о необходимости обучения слуховому восприятию писал К. Д. Ушинский. Он считал, что развитие детей, особенно на первых этапах обучения, невозможно без формирования и развития способностей воспринимать на слух информацию. В связи с этим уже на первых порах необходимо «приучить детей... слушать внимательно, а потом усваивать и передавать слышанное»⁴. Внимание К. Д. Ушинский считал условием успешного овладения слушанием и не только определил значение внимания, но и описал средства, развивающие произвольное внимание. Это, во-первых, средства усиления впечатления (повышение или понижение голоса; выделение при помощи логического ударения важных, опорных слов; средства наглядности, а также тишина и отсутствие предметов, отвлекающих внимание). Во-вто-

² Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1992. – С. 55.

³ Там же.

⁴ Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для учащихся. Приложение. О классических рассказах вообще и библейских в особенности // Избранные педагогические сочинения. – М., 1974. – Т. 2. – С. 331.

рых, это средства требования внимания (обращения; задания, активизирующие внимание: вопросы, неоконченные фразы, продолжить которые должны ученики; ошибки, которые должны быть исправлены учениками; повторение учащимися сказанного учителем или другими учениками; невербальные средства: жесты, мимика учителя). В-третьих, средства устранения причин рассеянности: физических (общая усталость, переутомление в результате однообразных учебных действий, жара в непроветриваемом классе), нравственных (монотонность в речи учителя, неэмоциональность). В-четвёртых, средства занимательности, внутренней и внешней.

Помимо этого, К. Д. Ушинским были определены методы, которыми учитель может развивать слуховое восприятие. К ним относятся «изустный» рассказ учителя и беседа по содержанию прослушанного рассказа. Беседу К. Д. Ушинский рекомендует выстраивать таким образом, чтобы сначала, отвечая на вопросы, дети передали бы главное, а затем вопросы требовали бы выяснения деталей. Эти правила построения беседы по содержанию прослушанного текста являются главными и в настоящее время. По сути, это обучение глобальному и детальному аудированию.

Одними из первых в советской педагогике заговорили об обучении слушанию на уроках русского языка К. Б. Бархин, Е. С. Истрина¹, А. П. Болтунов². К. Б. Бархин и Е. С. Истрина связывали обучение слушанию с обучением письму в ходе диктовок. У А. П. Болтунова проблеме слушания посвящена не одна работа. Так, в статье «Слушание и чтение в процессе обучения» раскрыты базовые вопросы теории и практики обучения аудированию: предмет и цели слушания, проблема взаимосвязи процессов усвоения знаний и аудирования, особенности, достоинства и недостатки сложившейся в то время практики обучения слушанию, компоненты слушания как деятельности, а также приёмы обучения слушанию.

В трудах учёного слушание представлено как важнейшая учебная операция, от которой зависит успешность как обучения («учебной работы»), так и самого ученика в

целом. Слушание в школе, по А. П. Болтунову, – это специфический вид восприятия учебного материала, неразрывно связанный с умственной деятельностью, направленной на усвоение знаний. Наряду с внутренней активностью к числу обязательных компонентов слушания А. П. Болтунов относит: «... мотивацию умственной деятельности – субъективный источник самой сосредоточенности сознания; осознание задачи, определяющее направленность сознания; владение рациональной методикой, обеспечивающее правильное контекстное и структурное понимание; самоучёт, позволяющий своевременно исправлять указания и ошибки в понимании. Только учёт всех указанных компонентов может обосновать эффективное руководство учебным слушанием»³. Нетрудно заметить, что учёный хорошо понимал метапредметный характер аудитивной деятельности, рассматривал аудирование как деятельность, компонентами которой являются, помимо слухового восприятия, мотивация, постановка задачи, самоконтроль. Всё это актуально и в наше время.

Интересен подход учёного к выделению этапов слушания, которые он соотносит с этапами процесса усвоения знаний: «Процесс усвоения знаний включает в себя моменты восприятия, осмысливания, закрепления и применения»⁴. Соответственно и в учебном слушании исследователь выделяет эти же этапы.

Говоря о проблеме обучения слушанию на уроках, А. П. Болтунов выделил следующие особенности слушания: во-первых, слушание само по себе недостаточно (оно взаимосвязано с другими видами РД), но, во-вторых, как специфическая учебная операция оно должно занимать особое место в процессе обучения. Учёный предложил методические пути, которые могут лечь в основу организации и руководства учебным слушанием: систематическое повышение требований к умению слушать, текущий контроль понимания, методический анализ недостатков и достоинств последнего с опирающимися на него выводами. Таким образом, ещё в 30–40-е годы XX века психологом А. П. Болтуновым была поставлена и частично решена проблема целенаправленного обучения аудированию.

Попытка выделить приёмы обучения слушанию – большой шаг в развитии методи-

¹ Бархин К. Б., Истрина Е. С. Методика русского языка в средней школе. – М.: Учпедгиз, 1934. – 263 с.

² Болтунов А. П. Слушание и чтение в процессе обучения. – Л.: Ленингр. городской ин-т усовершенствования учителей, 1945. – 65 с.

³ Там же. – С. 61.

⁴ Там же. – С. 5.

ки обучения аудированию. Однако психолог сделал упор не столько на обучение, сколько на «руководство слушанием».

Сегодня в современной практике обучения эти идеи учёного до сих пор не реализовались в полной мере. На протяжении десятилетий XX века в методике обучения русскому родному языку было принято считать, что специально и целенаправленно обучать детей аудированию на родном языке нет необходимости. Поэтому сегодня можно наблюдать некоторый «перекосяк» в разработке методик обучения видам РД: если методики обучения письму, чтению и говорению разработаны достаточно полно и представлены как в нормативных документах, так и в учебно-методических комплексах различных авторов как система, то методика обучения аудированию на родном языке находится в стадии становления.

Вторая половина XX века ознаменовалась появлением отдельных работ, в которых решались локальные вопросы, связанные с повышением эффективности аудитивной деятельности школьников.

Так, Т. А. Ладыженская¹ писала о необходимости проводить обучение слушанию в связи с развитием устной речи (говорения), в частности с развитием речевого слуха. Вопросы, связанные с развитием речевого слуха, в том числе техники слушания, можно отнести к наиболее разработанным проблемам методики преподавания русского языка как родного. Можно выделить следующие направления, по которым проведены исследования:

1. Работа над интонацией (в том числе в связи с изучением синтаксиса и пунктуации). (Работы С. И. Львовой [15], В. Н. Галимовой [5] и др.). Исследователи считают, что умение понять интонацию как средство выражения смысла поможет учащимся адекватно воспринять услышанное, а владение элементами русской интонации (логическим ударением, паузами, темпом и мелодикой речи) – наиболее целесообразно передать смысл сказанного.

2. Методика использования звукозаписи. (Работы Л. М. Зельмановой, П. Ф. Ивченко [10] и др.). Учёными разработана и описана методика работы со звучащим художественным текстом. Она включает упражнения, которые можно разделить на три группы.

1. Упражнения, задания к которым направлены на развитие *речевого слуха* (на правильное интонирование, произношение).

2. Упражнения на формирование *умений глобального аудирования*: восприятие текста на уровне темы и основной мысли.

3. Упражнения на формирование *умений критического аудирования*.

3. Методика использования теле- и радиопередач.

Роли теле- и радиопередач в развитии навыков восприятия и переработки звучащей речи, а также воспроизведению речи в устной и письменной форме посвящены работы Н. А. Леоновой [14], Н. М. Сажинной [17] и др.

Н. А. Леонова одним из факторов, определяющих успешность/неуспешность аудирования, называет наличие/отсутствие на фазе ориентировки в деятельности установок на слушание.

Н. М. Сажина в результате экспериментальной работы по использованию радиопередач с целью развития речи школьников определила оптимальную продолжительность звучания публицистического текста.

Однако обучение аудированию в опыте данных методистов носит как бы вторичный характер, сопутствующий работе по развитию таких видов РД, как говорение и письмо, а также изучению фонетики, орфоэпии, стилистики. В нём отсутствует последовательная интерпретация слушания как вида РД (обучение не опирается на фазы речевого действия, не развивает целенаправленно психофизиологические механизмы слухового восприятия). А поэтому предметом обучения в опыте данных методистов является не деятельность, а процесс слушания, и это снижает его возможности.

4. Взаимосвязанное обучение видам РД.

Ещё одной проблемой, на решение которой направлены усилия учёных, является проблема взаимосвязанного обучения видам РД. Психолингвистическим основанием разработок служит теория РД, которая дала возможность методистам выделить предпосылки взаимосвязанного обучения видам РД. Так, В. И. Стативка [22] выделяет следующие предпосылки взаимосвязанного обучения: 1) общность предмета обучения – РД в совокупности её видов; 2) общность механизмов – психологическим механизмом взаимодействия различных видов РД является перенос формируемых знаний и умений

¹ Обучение русскому языку в 4 классе: метод. указания к учебнику: пособие для учителей / М. Т. Баранов [и др.]. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.

из области одного вида РД в область других; 3) наличие комплекса общих и специфических умений для формирования продуктивных и рецептивных видов РД; 4) циклический характер обучения: на уроке (в коллективной познавательной деятельности) – дома (в самостоятельной познавательной деятельности) – на уроке (в коллективной познавательной деятельности); 5) общность приёмов обучения видам РД; ознакомление с жанровым своеобразием текстов; управление предметным планом высказываний; доминирование одного из видов РД при параллельном развитии всех.

Решению проблемы взаимосвязанного обучения видам РД посвящено большое число работ как в методике обучения иностранным языкам, так и в методике русского родного языка. Однако эта проблема в аспекте обучения аудированию методистами чаще решается так: аудирование – вид РД, осуществляемый не ради самого себя, а для продуктивных видов РД. Например, Л. Н. Вьюшкова, подчёркивая, что «установление связей слушания с другими видами РД позволит повысить эффективность обучения каждому из них» [4, с. 12], утверждает, что нужно учить не слушанию вообще, а определённому виду слушания в зависимости от предполагаемой деятельности: а) для говорения; б) для чтения; в) для письма. Т. В. Атапина [1] и другие авторы рассматривают обучение аудированию в аспекте создания пересказа прослушанного текста (написания изложения).

5. Коммуникативный подход как стратегия обучения аудированию.

Одной из перспективных идей, обосновывающей необходимость и правомерность специального, целенаправленного и систематического обучения аудированию, создающей прочную теоретическую основу для обучения этому виду РД, является идея коммуникативного обучения русскому родному языку. Коммуникативная направленность характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации. В статьях и научно-методических работах Е. С. Антоновой¹, Е. А. Быстровой [2; 3], В. И. Капинос²

¹ Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие. – М.: КноРус, 2007. – 464 с.

² Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5–7 класс. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.

[11], С. И. Львовой [16] и других авторов подчеркнута мысль о том, что учащиеся в первую очередь должны овладевать языком как средством общения. Это предполагает усиление внимания к смысловой стороне речи. Обучение пониманию речи, в свою очередь, помогает воспитать школьника как мыслящего, культурного собеседника, умеющего не только говорить, но и слушать.

6. Система обучения аудированию как виду РД.

Необходимость обучения аудированию как самостоятельной РД сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения. И начинать его нужно с первых лет обучения в школе. Примечательно, что первые программы и методические пособия, раскрывающие целостную систему обучения аудированию, появились для начальной школы. Так, в пособии «Речевые секреты» под ред. Т. А. Ладыженской³ был изложен новый подход к развитию речи младших школьников. Хотя основная цель работы, по их мнению, заключается в развитии таких видов РД, как говорение и письмо, однако внимание уделяется и аудированию: материалы уроков рассчитаны, прежде всего, на восприятие речи на слух, а в уроки о средствах устной речи включён материал о том, как нужно вести себя во время разговора, слушая собеседника. Дальнейшее продолжение эти идеи получили в программе «Школьная риторика» и учебном комплексе, созданном коллективом учёных под руководством Т. А. Ладыженской⁴.

Обучение аудированию в этом учебном комплексе – целостная система, предполагающая:

1) знакомство с аудированием (у авторов – слушанием) как видом РД, его видами и способами;

2) усвоение правил слушающего;

³ Речевые секреты: книга для учителя начальных классов / Т. А. Ладыженская, Р. И. Никольская, Г. И. Сорокина [и др.]; под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1992. – 144 с.

⁴ Школьная риторика: 5 класс: учеб. пособие для общеобразов. шк.: в 2 ч. / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: С-инфо: Баласс, 1998. – 160 с.; Школьная риторика: 6 класс: учеб. пособие для общеобразов. шк. / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: С-инфо: Баласс, 2003. – 190 с.; Школьная риторика: 7 класс: учеб. пособие для общеобразов. шк. / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: С-инфо: Баласс, 2003. – 193 с.; Школьная риторика: 8 класс: учеб. пособие для общеобразов. шк. / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: С-инфо: Баласс, 1999. – 180 с.; Школьная риторика: 9 класс: учеб. пособие для общеобразов. шк. / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: С-инфо: Баласс, 2001. – 190 с.

3) овладение разнообразными приёмами и способами глобального, детального и критического аудирования; рефлексивного и нерефлексивного, эмпатийного и неэмпатийного аудирования.

Можно утверждать, что в данном учебном комплексе прослеживается, действительно, система обучения. Однако данный комплекс раскрывает содержание факультативного курса, что ограничивает его массовое использование на уроках русского языка.

Последние десятилетия – годы разработки методики обучения аудированию с позиций теории РД. Так, исследование Т. В. Атапиной [1] посвящено обучению аудированию как виду РД на уроках русского языка при подготовке к написанию изложения. Ею были разработаны и описаны группы упражнений, развивающие глобальное, детальное и критическое аудирование.

Интересным представляется материал, разработанный Л. Н. Вьюшковой [4]. Ею выделены «барьеры» слушания, знание которых позволит учителю проводить обучение этому виду РД более целенаправленно, поскольку именно эти барьеры и определяют, по мнению автора, условия эффективного слушания.

Предпринимаются в методике обучения русскому родному языку попытки определить аудитивные умения. Впервые классификация умений аудирования была разработана М. С. Соловейчик¹. Важно то, что выделенные ею группы умений соотносятся с фазами РД (по А. Н. Леонтьеву). Соответственно система умений включает 4 группы: умения фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля.

В классификации умений, предложенной Л. Н. Вьюшковой [Там же], учтены не только фазы РД, но и психофизиологические механизмы аудирования. К *мотивационно-побудительной* фазе аудирования (по И. А. Зимней) относится умение выбирать вид слушания, соответствующий установке говорящего или ситуации общения. К *ориентировочно-исследовательской* фазе относятся следующие умения:

– оптимально использовать возможности внимания, памяти и мышления в процессе аудирования;

¹ Соловейчик М. С. Схема программы речевой подготовки учащихся начальных классов // О едином курсе русского языка на коммуникативно-деятельностной основе. – М.: Просвещение, 1988. – С. 32–42.

– воспринимать и понимать особенно-сти звучащей речи (речевой слух);

– осмысливать и анализировать сказанное;

– «видеть» говорящего как личность;

– личностно реагировать на услышанное.

Таким образом, в работах данных учёных в основе выделения аудитивных умений – соотнесение их с фазами РД.

В основе другого подхода — соотнесение аудитивных умений с видами аудирования и типами понимания. Этот подход представлен в работах Т. В. Атапиной [1], Л. П. Смирновой [21].

Однако выделенные данными исследователями умения, относящиеся к разным видам аудирования, не учитывают структуру речевого действия. Таким образом, данные классификации аудитивных умений учебного аудирования дополняют друг друга, но становится очевидной необходимость разработки и создания такой системы групп умений, в которой были бы учтены все аспекты.

Разработке целостной системы обучения аудированию учебно-научных лингвистических текстов посвящены работы Л. В. Черепановой² [26]. Концептуальными положениями, которые служат основанием разработанной ею системы обучения школьников аудированию учебно-научной речи (текстов), являются следующие:

1. Аудирование — вид РД. Это предполагает при обучении ему учёт особенностей этого вида РД:

– целенаправленную и мотивационную обусловленность;

– уровневый характер протекания;

– особенности работы речемыслительных механизмов на каждом уровне.

2. Результатом аудирования является понимание. Критерии понимания – полнота, глубина и отчётливость – помогают не только определить уровень сформированности умения слушать, но и составляют одно из оснований системы упражнений, направленных на развитие механизмов понимания.

3. Аудирование является одним из важнейших видов учебно-познавательной деятельности школьников. Как вид учебной деятельности аудирование имеет особенности:

² Черепанова Л. В. Аудирование: теория и практика обучения. 5 класс: учеб.-метод. пособие. – Чита: ЗабГПУ, 2002. – 127 с.; Черепанова Л. В., Трофимова О. В. Обучение аудированию на уроках русского языка: учеб.-метод. пособие. – Чита, 2012. – 217 с.

– цель такого аудирования заключается в усвоении знаний, в частности по русскому языку;

– учебное аудирование выполняет функции, связанные с получением новой, значимой для школьников информации, а также контроля в процессе обучения

4. Аудирование как вид РД является предметом обучения. Это обуславливает необходимость определить: 1) знания, которые будут составлять ориентировочную основу обучения; 2) умения, необходимые для аудирования; 3) виды заданий, способствующих развитию аудитивных умений и психофизиологических механизмов.

5. Объектом аудирования является текст учебно-научного стиля. Теоретические сведения о тексте, его признаках, о строении его типовых фрагментов, об особенностях учебно-научного стиля речи, составляющие лингвистическую основу обучения связной речи, должны быть использованы как ориентиры при обучении восприятию на слух текста. Таким образом, ориентировочную основу обучения аудированию составляют речеведческие понятия и формируемые на их основе знания.

6. Учебный научно-лингвистический текст должен соответствовать следующим требованиям:

- быть адаптированным уровню развития школьников определённого возраста;
- обладать нормативной (содержательной и языковой) избыточностью;
- обладать типовой структурой.

Эти положения определяют задачи обучения, направленного на развитие у учащихся аудитивных умений и психофизиологических механизмов при аудировании читаемых учителем учебно-научных лингвистических текстов:

1. Познакомить учащихся с аудированием как видом РД, видами (глобальным, детальным, критическим) и приёмами (рефлексивным, нереклексивным) аудирования, которые определяются целями этого вида РД.

2. Познакомить учащихся с речеведческими понятиями: «функциональный стиль», «функционально-смысловой тип речи», «текст» и его признаки, структура текста разного типового значения в аспекте того, как эти знания могут помочь в аудировании учебно-научных текстов.

3. Развивать коммуникативно-речевые и учебные умения, необходимые в аудирова-

нии: определять тему, основную мысль, количество абзацев, выделять в тексте тематические предложения абзацев и опорные слова, составлять план текста, формулировки которого должны отражать тему или основную мысль смысловой части.

4. Развивать в ходе выполнения упражнений на материале прослушанных учебно-научных текстов психофизиологические механизмы аудирования: антиципации, сличения, слуховой памяти, установления смысловых связей, смыслоформулирования, – степень развития которых обуславливает понимание сообщения на разном уровне.

Понятийной основой обучения являются речеведческие знания об аудировании как виде РД и о тексте как объекте восприятия.

Обучение аудированию проводится в два этапа :

1-й этап. На этом этапе происходит введение речеведческих понятий, изучение которых предусмотрено программой по русскому языку, и осознание их признаков в ходе решения коммуникативно-речевых задач.

2-й этап. На этом этапе организуется целенаправленное обучение аудированию на основе изучаемых речеведческих понятий в ходе выполнения учащимися специальных упражнений.

Понятия изучаются в последовательности, определённой программой для каждого класса.

Работа с речеведческим понятием в процессе обучения проводится также в два этапа:

На *первом этапе* происходит знакомство учащихся с понятием, учитель организует работу, цель которой – осознание учащимися признаков данного понятия. На *втором этапе* учитель, используя изученное понятие в качестве ориентира, учит школьников воспринимать на слух и осмысливать учебно-научный лингвистический текст.

Обучение аудированию ориентировано на фазы РД, которые определяют последовательность и методику работы. В ней выделяются следующие ступени:

1-я ступень – **ориентировочная**.

Цель работы: научить школьников осознавать своё коммуникативное намерение, то есть определять цель аудирования; прогнозировать по смысловым вехам (заглавию, плану, опорным словам, формулировке основной мысли) содержание высказывания.

2-я ступень – исполнительная.

Цель работы: научить при аудировании устного текста опираться на речеведческое понятие; развивать механизмы слуховой памяти, сличения, установления смысловых связей. Обучение на второй ступени осуществляется в процессе первичного и вторичного аудирования текста и анализа его после двукратного восприятия. В процессе чтения учителем текста школьники должны научиться, опираясь на средства устной речи, «схватывать» общий смысл текста, выделять главную мысль, количество смысловых частей, тематические предложения абзацев. На этой ступени могут использоваться зрительные опоры – записи на доске: заглавия, формулировки темы и основной мысли, план, в том числе неполный или с изменением последовательности частей, а также содержащий лишние или неверно сформулированные пункты, опорные слова, фразы, схемы.

3-я ступень – контроль.

Цель работы: научить сопоставлять после аудирования гипотезу, выдвинутую на этапе ориентировки, с тем, что определил учащийся в процессе аудирования; составлять план воспринятого на слух текста; формулировать тему и основную мысль текста; схему, отражающую содержание текста или отдельного абзаца; пересказывать текст по частям и целиком.

Таким образом, данная система предусматривает обучение школьников аудирова-

нию учебно-научного лингвистического текста как речевой деятельности на основе речеведческих понятий с учётом фаз речевой деятельности и особенностей работы психофизиологических механизмов.

На данных идеях разработана система обучения критическому аудированию устных развёрнутых ответов на лингвистические темы О. В. Трофимовой [23–24].

Таким образом, лингводидактика в целом и методика обучения русскому родному языку в частности накопила определённый теоретический багаж и методический опыт, что создало прочные предпосылки создания целостной системы обучения аудированию, в частности аудированию учебно-научной речи, на основе психолингвистической теории РД.

Выводы. Анализ состояния разработанности методики обучения школьников аудированию в лингводидактике, а также состояния сформированности и школьников аудитивных умений служит важнейшими предпосылками разработки целостной системы обучения школьников аудированию учебно-научной речи, опирающейся на достижения современной психолингвистики и теории речевой деятельности, теории и практики обучения аудирования, направленной на достижение предметных результатов изучения предметной области «Филология» и метапредметных результатов обучения на ступени не только основной, но и средней школы.

Список литературы

1. Атапина Т. В. Методика обучения слушанию на уроках русского языка (при подготовке к написанию изложения): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1994. 14 с.
2. Быстрова Е. А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. 1996. № 1. С. 3–8.
3. Быстрова Е. А. Новые тенденции в преподавании русского языка и школьные учебники // Русская словесность. 1996. № 4. С. 39–34.
4. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать // Русский язык в школе. 1995. № 5. С. 8–13.
5. Галимова В. Н. Работа над интонацией при изучении предложений с обособленными членами // Русский язык в школе. 1987. № 1. С. 38–40.
6. Гез Н. И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 1985. № 6. С. 19–24.
7. Елухина Н. В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе. 1986. № 5. С. 15–20.
8. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. 1989. № 2. С. 28–36.
9. Елухина Н. В., Мусницкая Е. В. Какими должны быть тексты для аудирования? // Иностранные языки в школе. 1978. № 3. С. 28–39.
10. Зельманова Л. М., Ивченков П. Ф. Использование звукозаписи на уроках русского языка и развития речи // Русский язык в школе. 1980. № 5. С. 17–23.
11. Капинос В. И. Работа по развитию речи в свете теории речевой деятельности // Русский язык в школе. 1978. № 4. С. 58–67.
12. Кочкина З. А. Аудирование: что это такое? // Иностранный язык в школе. 1964. № 5. С. 14–18.

13. Кукушкина С. К. Понимание связного текста при аудировании // Иностранные языки в школе. 1979. № 2. С. 30–33.
14. Леонова Н. А. Использование радио и телевидения при обучении орфоэпии в школе // Русский язык в школе. 1969. № 4. С. 26–28.
15. Львова С. И. Работа над интонацией как средством выражения смысла // Русский язык в школе. 1989. № 4. С. 40–44.
16. Львова С. И. Системно-деятельностный подход как условие реализации основных целей федерального государственного образовательного стандарта по русскому языку // Инновационная деятельность в образовании: сб. науч. ст. / под общ. ред. Г. П. Новиковой. М.: Пушкино, 2013. С. 5–19.
17. Сажина Н. М. Использование радиопередач на уроке и во внеурочное время для развития связной речи учащихся // Русский язык в школе. 1987. № 1. С. 7–11.
18. Салтовская Г. Н. Психолого-дидактические основы обучения аудированию в старших классах средней школы // Теоретические основы обучения иностранным языкам в старших классах средней школы: сб. научн. тр. Пятигорск: Пятигорский гос. пед. ин-т ин. яз., 1985. С. 63–70.
19. Сатинова В. Ф. Обучение аудированию монологической речи во взаимосвязи с говорением (творч. этап) // Иностранные языки в школе. 1978. № 2. С. 53–58.
20. Сегова Т. Д. Обучение слушанию как виду РД в 5–6 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург: УГПУ, 2006. 19 с.
21. Смирнова Л. П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы контроля их сформированности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982. 24 с.
22. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности // Русский язык в школе. 2004. № 5. С. 3–7.
23. Трофимова О. В. Обучение критическому аудированию на уроках русского языка // Русская словесность. 2009. № 6. С. 50–54.
24. Трофимова О. В. Обучение учащихся 9-х классов критическому аудированию устных развёрнутых ответов на лингвистическую тему на уроках русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Орёл, 2011. 25 с.
25. Тумина Л. Е. Учимся слушать // Русский язык в школе. 1993. № 1. С. 70–72.
26. Черепанова Л. В. Обучение аудированию учебно-научных текстов учащихся 5 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1997. 16 с.
27. Что значит знать язык и владеть им / Н. М. Шанский [и др.] / под ред. Н. М. Шанского. Л.: Просвещение, 1989. 192 с.
28. Шарапкина Г. П. Совершенствование аудитивных умений студентов старшего этапа обучения в языковом педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1984. 16 с.

Статья поступила в редакцию 15.09.2018; принята к публикации 25.10.2018

Библиографическое описание статьи

Черепанова Л. В., Ячменева Н. Е. Проблема обучения аудированию школьников на уроках русского языка: состояние и перспективы // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 155–166. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-155-166.

Larisa V. Cherepanova¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: cherepanovalara@mail.ru*

Nadezhda E. Yachmeneva²,

*Postgraduate,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: nadezhdagazin@gmail.com*

The Problem of Training Pupils in Listening at the Russian Language Lessons: State and Prospects

The place of listening as a type of speech activity, its importance in human life and in the educational and cognitive activity of a pupil determines one of the most important aims of the Russian language teaching at the present stage. Undeveloped methods and technologies of training pupils in different types of speech listening, including educational and scientific kind of speech, actualizes

¹ L. V. Cherepanova – the main author, collects, analyzes, systematizes research materials and prepares the article.

² N. E. Yachmeneva – collects, analyzes, systematizes research materials.

this problem in the methodology of the Russian native language teaching. The purpose of the article is to analyze the state of development of the theory and practice of training pupils in listening in linguodidactics; to characterize the areas of researches in the methodology of the Russian native language teaching; to justify the necessity of elaboration of a system of training pupils in educational and scientific kind of speech listening. The research was carried out by methods of modeling, analysis and synthesis in describing the state of pupils' listening skills proficiency and identifying the degree of elaboration of the problem of training pupils in educational and scientific speech listening; by methods of abstracting, concretizing and modeling in identifying research prospects. To identify the state of pupils' listening skills proficiency and the degree of elaboration of the problem of training pupils in listening during languages teaching, including training in educational and scientific kind of speech listening during the Russian native language teaching, the scientific works of linguodidactics specialists were studied. The research has revealed the most elaborated areas and gaps in other scientific researches. The creation of integrated systems of training in listening, including training in educational and scientific kind of speech listening was identified to be the least elaborated. The article presents the statistical data of the analysis of the fulfilled researches, confirming the results of the theoretical research of the methodical literature in the aspect under study, and justifies the necessity of creation a system of training pupils in educational and scientific kind of speech listening at the Russian language lessons.

Keywords: listening as a type of speech activity, system of training in listening, listening skills, communicative competence

References

1. Atapina T. V. Metodika obucheniya slushaniyu na urokah russkogo yazyka (pri podgotovke k napisaniyu izlozheniya): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 1994. 14 s.
2. Bystrova E. A. Kommunikativnaya metodika v prepodavanii rodnogo yazyka // Russkij yazyk v shkole. 1996. № 1. S. 3–8.
3. Bystrova E. A. Novye tendencii v prepodavanii russkogo yazyka i shkol'nye uchebniki // Russkaya slovesnost'. 1996. № 4. S. 39–34.
4. V'yushkova L. N. Uchim slushat' // Russkij yazyk v shkole. 1995. № 5. S. 8–13.
5. Galimova V. N. Rabota nad intonaciej pri izuchenii predlozhenij s obosoblennymi chlenami // Russkij yazyk v shkole. 1987. № 1. S. 38–40.
6. Gez N. I. Tipologiya uprazhnenij i organizaciya obucheniya audirovaniyu v shkole s prepodavanijem ryada predmetov na inostrannom yazyke // Inostrannye yazyki v shkole. 1985. № 6. S. 19–24.
7. Eluhina N. V. Intensifikaciya obucheniya audirovaniyu na nachal'nom etape // Inostrannye yazyki v shkole. 1986. № 5. S. 15–20.
8. Eluhina N. V. Obuchenie audirovaniyu v rusle kommunikativno-orientirovannoj metodiki // Inostrannye yazyki v shkole. 1989. № 2. S. 28–36.
9. Eluhina N. V., Musnickaya E. V. Kakimi dolzhny byt' teksty dlya audirovaniya? // Inostrannye yazyki v shkole. 1978. № 3. S. 28–39.
10. Zel'manova L. M., Ivchenkov P. F. Ispol'zovanie zvukozapisi na urokah russkogo yazyka i razvitiya rechi // Russkij yazyk v shkole. 1980. № 5. S. 17–23.
11. Kapinos V. I. Rabota po razvitiyu rechi v svete teorii rechevoj deyatel'nosti // Russkij yazyk v shkole. 1978. № 4. S. 58–67.
12. Kochkina Z. A. Audirovanie: chto eto takoe? // Inostrannyj yazyk v shkole. 1964. № 5. S. 14–18.
13. Kukushkina S. K. Ponimanie svyaznogo teksta pri audirovanii // Inostrannye yazyki v shkole. 1979. № 2. S. 30–33.
14. Leonova N. A. Ispol'zovanie radio i televideniya pri obuchenii orfoepii v shkole // Russkij yazyk v shkole. 1969. № 4. S. 26–28.
15. L'vova S. I. Rabota nad intonaciej kak sredstvom vyrazheniya smysla // Russkij yazyk v shkole. 1989. № 4. S. 40–44.
16. L'vova S. I. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod kak uslovie realizacii osnovnyh celej federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta po russkomu yazyku // Innovacionnaya deyatel'nost' v obrazovanii: sb. nauch. st. / pod obshch. red. G. P. Novikovej. M.: Pushkino, 2013. S. 5–19.
17. Sazhina N. M. Ispol'zovanie radioperedach na uroke i vo vneurochnoe vremya dlya razvitiya svyaznoj rechi uchashchihsya // Russkij yazyk v shkole. 1987. № 1. S. 7–11.
18. Saltovskaya G. N. Psihologo-didakticheskie osnovy obucheniya audirovaniyu v starshih klassah srednej shkoly // Teoreticheskie osnovy obucheniya inostrannym yazykam v starshih klassah srednej shkoly: sb. nauchn. tr. Pyatigorsk: Pyatigorskij gos. ped. in-t in. yaz., 1985. S. 63–70.
19. Satinova V. F. Obuchenie audirovaniyu monologicheskoy rechi vo vzaimosvyazi s govorenijem (tvorch. etap) // Inostrannye yazyki v shkole. 1978. № 2. S. 53–58.

20. Segova T. D. Obuchenie slushaniyu kak vidu RD v 5–6 klassah: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Ekaterinburg: UGPU, 2006. 19 s.
21. Smirnova L. P. Urovni ponimaniya inoyazychnyh rechevyh soobshchenij na sluh i sposoby kontrolya ih sformirovannosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1982. 24 s.
22. Stativka V. I. Vzaimosvyazannoe obuchenie vidam rechevoj deyatel'nosti // Russkij yazyk v shkole. 2004. № 5. S. 3–7.
23. Trofimova O. V. Obuchenie kriticheskomu audirovaniyu na urokah russkogo yazyka // Russkaya slovesnost'. 2009. № 6. S. 50–54.
24. Trofimova O. V. Obuchenie uchashchihsya 9-h klassov kriticheskomu audirovaniyu ustnyh razvyornutyh otvetov na lingvisticheskuyu temu na urokah russkogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Oryol, 2011. 25 s.
25. Tumina L. E. Uchimsya slushat' // Russkij yazyk v shkole. 1993. № 1. S. 70–72.
26. Cherepanova L. V. Obuchenie audirovaniyu uchebno-nauchnyh tekstov uchashchihsya 5 klassov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 1997. 16 s.
27. Chto znachit znat' yazyk i vladet' im / N. M. Shanskij [i dr.] / pod red. N. M. Shanskogo. L.: Prosveshchenie, 1989. 192 s.
28. Sharapkina G. P. Sovershenstvovanie auditivnyh umenij studentov starshego etapa obucheniya v yazykovom pedagogicheskom vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. L., 1984. 16 s.

Received: September 15, 2018; accepted for publication October 25, 2018

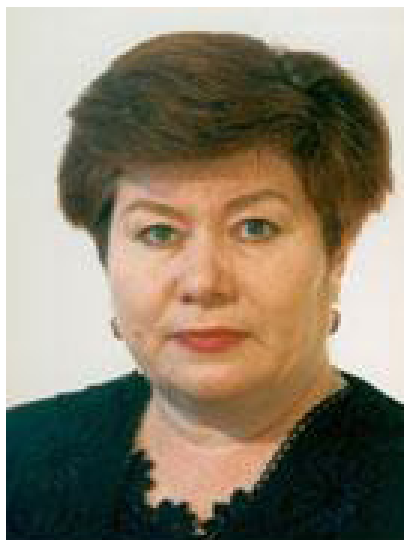
Reference to the article

Cherepanova L. V., Yachmeneva N. E. The Problem of Training Pupils in Listening at the Russian Language Lessons: State and Prospects // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2018. Vol. 13, No. 6. PP. 155–166. DOI: 10.21209/2308-8796-2018-13-6-155-166.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ SCIENTIFIC LIFE

Волнообразные движения педагогического образования (интервью с Т. К. Клименко)

Современную систему образования, особенно педагогического, часто критикуют. К инновациям в этой сфере относятся, если не отрицательно, то весьма настороженно. Но, тем не менее, вузы продолжают успешно готовить специалистов. Уже восемь десятилетий достойные педагогические кадры выпускает государственный университет Забайкалья. Какие нововведения стали неотъемлемой частью образовательных программ? Что изменилось в вузе за годы реформ в высшем образовании? И какие перспективные направления необходимо развивать? Об этом мы поговорили с заслуженным работником высшей школы РФ, профессором, доктором педагогических наук, деканом психолого-педагогического факультета, Татьяной Константиновной Клименко.



Т. К. Клименко

T. K. Klimenko

Татьяна Константиновна, традиционный юбилейный вопрос: как развивалось высшее педагогическое образование в нашем вузе?

Как известно, педагогическое образование в Забайкальском крае стало развиваться с 1938 года, как Читинский педагогический институт, состоящий из трёх факультетов. Постепенно пединститут наращивал потенциал своего развития, и уже в начале 90-х годов функционировало свыше 10 факультетов. Рождались научные школы, успешно и устойчиво действовал научно-педагогический базис, поэтому созрела насущная необходимость перехода института в университет. Для написания концепции будущего

университета был создан временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК), под руководством проректора по учебной работе Геннадия Александровича Семичевского. В его составе были известные сегодня профессора: Лидия Александровна Бордонская, Антонина Викторовна Рогова, я вместе с ними, Лариса Павловна Алексенко, Наталья Васильевна Кононенко, Елена Владимировна Эпова. В наш тесный круг были привлечены лучшие интеллектуальные силы педагогического института, которые могли бы сформулировать направления целостного развития, это в том числе Татьяна Викторовна Воронченко, Ольга Михайловна Немерова, Ирина Юрьевна Мальчикова, Татьяна Викторов-

на Омельченко. Благодаря коллективным усилиям концепция была сформулирована, документы поданы, и мы получили статус Забайкальского педагогического университета. Практически сразу мы стали развивать идею дальше и начали готовить концепцию гуманитарно-педагогического университета. И через десять лет кропотливых усилий мы стали Забайкальским государственным гуманитарно-педагогическим университетом.

Получается, 90-е годы – это время кардинальных перемен?

Именно. Также начало 90-х годов было сопряжено с нашим участием в эксперименте по многоуровневому образованию. Идея, что педагогическое образование должно быть целостным, системным и многоуровневым, была очень распространена не только в нашем университете, но и в других высших учебных заведениях. Мы работали над идеей многоуровневого образования под руководством профессора Владимира Самуиловича Ямпольского из Омска, Омский государственный педагогический университет был лидером в этом плане. Для нас переход на многоуровневую систему обучения сопряжён был с несколькими кардинальными вещами. Прежде всего, введение бакалавриата и магистратуры. Это, я замечу, в начале 90-х годов! А во вторых, установление взаимодействия с педагогическими колледжами. Система непрерывного педагогического образования начиналась в колледже, затем студенты переходили к нам и должны были учиться по сокращённым образовательным программам. Мы очередной раз создавали уникальную для Забайкалья концепцию, и я хорошо помню, как мы с профессором Лидией Александровной Бордонской прошли все факультеты, убеждая педагогические коллективы перейти на многоуровневое образование. Здесь необходимо было добровольное участие.

Дух того времени позволял сделать систему образования вариативной, и много возможностей открывалось для того, чтобы человек получил профессиональное педагогическое образование. Переход на многоуровневую систему был сопряжён с многочисленными организационными моментами: учебные планы, программы, научно-методическая работа – это колоссальные организационные усилия ректората. Мы успешно справились с поставленной задачей, творческая работа в университете существовала

всегда! И она была направлена не на какую-то узкую научную идею или разработку какого-то конкретного направления, а на то, чтобы вся система педагогического образования развивалась и менялась к лучшему.

Но, к сожалению, в 2000 году страна ещё не вошла в Болонский процесс. Поэтому произошел «откат» от системы многоуровневого образования, пришлось «затормозить процесс», и мы сделали шаг назад, вернулись к традиционному: специалитет с 1-го по 5-й курс, с двумя специальностями. Но уже в 2003 году страна входит в Болонский процесс и начинается новый этап перехода на многоуровневую систему. В нашем вузе мы активно включились в этот процесс в 2006–2009 годах, когда была открыта первая магистратура. Возглавили переход и открытие новой системы Иван Иванович Катанаев, Андрей Александрович Томских.

Таким образом, можно сказать, что система непрерывного педагогического образования не развивалась однолинейно, она имела движение волнообразное – то к подъёму, то к некоторому спуску. Так и должно быть в жизни – все процессы многомерны и фактически саморазвивающиеся.

К сожалению, большая часть общества считает, что многоуровневое образование – это плохо, а традиционное было лучшим. Как объяснить, что всему своё время?

Многоуровневая система образования даёт больше возможностей – она потому и называется многоуровневой. И если образовательный процесс тщательно выстроен, продуман профессионально, с учётом всех нюансов – это положительный процесс. Система специалитета хороша была для определённых узконаправленных специальностей, например, военная специальность или медицинское образование. Долгое время считалось, что подготовка медицинского работника может идти только так, а не иначе, но сегодня и здесь идут процессы перехода на бакалавриат и магистратуру. Это проявление глобальных тенденций, мы не можем изолированно существовать, сами по себе, в отдельно взятой стране. Ведь почему наше руководство пошло на подписание Болонского процесса? Потому что в других странах не признавали наши дипломы о высшем образовании. В 1990-х открылся железный занавес, люди стали выезжать, а диплом нашего специалиста зарубежные работодатели не принимали. И это обидно, у нас действи-

тельно хорошее профессиональное образование. Настаиваю, что многоуровневое образование даёт больше возможностей для человека. Если, конечно, избегать различных передежек или ошибок в реализации этой системы, которые, к сожалению, бывают. Новая система подготовки позволяет студенту по-другому набирать свои компетенции, он сам проектирует свою профессиональную программу и реализует её. Я, несомненно, за систему многоуровневого образования, но которое сопровождается научно и методически и постоянно подвергается рефлексии, анализу, корректировке.

Получается, студенты сами ответственны за своё образование и сами планируют то, что хотят узнать и сделать. Готовы ли они к этому? Насколько они ответственны и уверены в своём профессиональном выборе?

Здесь есть проблема, обусловленная, вероятно, каким-то сложившимся массовым сознанием, что всё за студента решили, а он только плывёт в этом фарватере и выполняет то, что ему откуда-то предписано. У многих молодых людей в сознании не сформирована позиция, что я – хозяин своей жизни и сам для себя всё планирую. Вероятно, это влияние школы, хотя сейчас появились различные проекты, меняющие сознание молодых людей, например, «Лидеры России». Подобные проекты ориентированы на чёткость постановки цели и те планы, которые важно достигнуть. Так должно быть всегда и для всех уровней образования. Мы готовим человека будущего, который чётко осознаёт, что его жизнь развернётся в далёком будущем – через 10–15–20 лет, когда человек достигнет высочайшего уровня профессиональной зрелости, а значит, он обязан принять вызов будущего и соотносить его с собой. Менять сознание молодых людей довольно сложно, но я думаю, что определённые подвижки здесь уже есть. Этому способствует современная организация образовательного процесса, усиление самостоятельной составляющей. Например, новый проект «Росдистант», который предполагает, что студент общается с преподавательским составом исключительно на расстоянии, с помощью скайпа, и обучается абсолютно сам, планируя свое образовательное движение. Разумеется, это сложно, но перспективно.

В нашем вузе осуществляется дистанционное обучение?

Да, на психолого-педагогическом факультете существует группа, которая обуча-

ется дистанционно. В прошлом году первая дистанционная группа сдавала государственные экзамены. Я очень переживала, как и все преподаватели кафедры теории и методики дошкольного и начального образования и заведующая кафедрой Александра Ивановна Улзытуева. После первого волнительного дня прошедшего государственного экзамена мы выдохнули, и я сказала: «В целом, неплохо они сдают экзамены». То есть все основные дидактические единицы, которые требуются от выпускника по данной специальности, они освоили самостоятельно. Второй экзаменационный день был ещё лучше. Приёмная комиссия удостоверилась, что мы можем организовать достойное дистанционное обучение. Но это требует большой и продуманной работы кафедры, которая должна разработать задания пошагово, продумать ход студента в освоении тех или иных дидактических единиц. Важно, что многие из дистанционщиков уже работают воспитателями дошкольных образовательных организаций, у них была профессиональная база, и они были готовы повышать свой профессиональный уровень и наращивать компетенции. В этом большой плюс наших студентов. Так, например, если человек сидит на кухне и вдруг решил начать изучать юридические дисциплины, то в этой ситуации трудно дать однозначную положительную оценку подобному дистанционному образованию.

Какие ещё инновации появились в Забайкальском государственном университете, и существуют ли проблемы их введения в образовательный процесс?

Самая сильная инновация у нас и во всём мире – переход на цифровое обучение. Цифровые школы, цифровые факультеты, цифровые специальности – это очень перспективно. Востребованы и нужны технологии, требующие хорошего материального обеспечения. Мы на этом пути, и именно данное направление нужно развивать в университете. Если над этим не работать, то мы, безусловно, отстанем и не сможем соответствовать вызовам будущего.

В современных жизненных реалиях каковы ответы на традиционные вопросы педагогики – чему, зачем и как учить?

На вопросы чему и как учить отвечает дидактика – раздел в педагогике. Чему? Это содержание образования – то, что можно дать студенту или ученику как некую основу для будущей профессиональной жизни. Но сегодня

ня это выводит на ряд противоречий, которые повсеместно обсуждаются: «сколько нужно дать знаний ученику? Какой должен быть объём?». Скажем, какой объём информации должен дать именно преподаватель? Вероятно, базовые основы дисциплины, не вдаваясь в какие-то детали, а вот так скажем, «мышцы» наращивает уже студент сам. Возникает дальнейшее обсуждение – что здесь главное, что есть фундамент, что есть дополнительное составляющее? Это предмет заботы современных кафедр и вообще каждого преподавателя.

Как учить? Это, безусловно, владение современными технологиями, и это относит-

ся к вопросу о том, как сегодняшний преподаватель может владеть гаджетами, что может предложить на занятии, как обеспечен АРМУ – автоматизированным рабочим местом учителя. Сейчас слухового восприятия недостаточно, должен быть визуальный ряд, это связано с тем, что современным детям нужно представление информации здесь и сейчас, им необходимо общение и контакт. Преподаватель вынужден соответствовать, а значит, все свои когда-то разработанные традиционные лекции переложить так, чтобы его воспринимали современные школьники.

*Проблемами высшего педагогического образования интересовалась **Ирина Блажевская***

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

Жанр	Минимальный объём
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, если автор статьи – аспирант.
4. 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).

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи: актуальность, методы, выводы исследования. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи, содержащий следующие блоки: вводная часть, методология и методика исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

Список литературы указывается в алфавитном порядке и должен включать не менее 15 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники. Литература на иностранных языках должна следовать за литературой на русском языке.

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.

Самцитирование 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.

Адрес редакции:

672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:

Седина Елена Витальевна,
Блажевская Ирина Николаевна.

Тел. 8 (3022) 35-24-79, e-mail: zab-nauka@mail.ru